Universidade
Estadual de Londrina

SANDRA REGINA CECILIO

INVESTIGANDO A PRÓPRIA AÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA GRAMÁTICA NA 8ª SÉRIE

Londrina
2004

SANDRA REGINA CECILIO

INVESTIGANDO A PRÓPRIA AÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA GRAMÁTICA NA 8ª SÉRIE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profª Drª Alba Maria Perfeito

LONDRINA
2004

SANDRA REGINA CECILIO

INVESTIGANDO A PRÓPRIA AÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA GRAMÁTICA NA 8ª SÉRIE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Profª Drª Marilurdes Zanini
Universidade Estadual de Maringá

_____

Prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck
Universidade Estadual de Londrina

_____

Profª Drª Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 22 de março de 2004.

À minha família...
porto seguro em todos os momentos

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Alba Maria Perfeito, pela valiosa orientação e pelos ensinamentos de aprendizagem e vida.

À minha família, pela confiança e motivação constante.

Aos professores e colegas de Curso, porque juntos trilhamos uma etapa importante de nossas vidas.

Aos amigos de todas as horas, pela força e pela vibração em relação a esta jornada e por sempre me apoiarem em momentos de crise.

À amiga Cleusa, pela interlocução e por todo o apoio.

Aos meus alunos, participantes desta pesquisa.

A Deus, meu maior orientador, que em todos os momentos conduz a minha vida.

“gosto de sentir a minha língua roçar
a língua de luís de camões
gosto de ser e de estar
e quero me dedicar
a criar confusões de prosódias
e uma profusão de paródias
que encurtem dores
e furtem cores como camaleões”
(Caetano Veloso)

CECILIO, Sandra Regina. **Investigando a própria ação: reflexões sobre o ensino da gramática na 8ª série**. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

Partindo-se da hipótese de que os professores de língua materna têm dificuldade em abordar a gramática contextualizada, isto é, aquela que está envolvida na construção de sentidos de um texto, por meio dos recursos expressivos agenciados pelo autor, pretende-se, neste trabalho, realizar uma pesquisa-ação, em sala de aula de oitava série do ensino fundamental, pertencente a uma escola pública estadual da cidade de Maringá, Estado do Paraná. Este estudo é parte de um projeto maior, de natureza processual e etnográfica, na área de Lingüística Aplicada, desenvolvido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), intitulado *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*. Especificamente, esta dissertação investigou o ensino gramatical, observando, analisando e refletindo sobre as próprias práticas docentes, para verificar se o enfoque dado à gramática deixa de ser um fim em si mesmo e volta-se para situações reais de comunicação, garantindo a percepção dos elementos que constroem os sentidos, nos processos de recepção e refacção do texto. A pesquisa tem como objetivo, ainda, sugerir propostas de ação para o trabalho com a gramática contextualizada nas escolas, no intuito de subsidiar o ensino-aprendizagem de língua materna. Uma prática eficiente é passível de ocorrer, se o professor trabalhar com a diversidade de textos, inclusive textos dos alunos, integrando leitura, produção e análise lingüística, sem artificialidade. O ponto de partida das pesquisas em Lingüística Aplicada é fruto de observação direta dos processos interativos do uso da linguagem, o que justifica a metodologia do trabalho que é de base etnográfica, qualitativa, com investigação diagnóstica e de intervenção. Consiste na gravação em áudio e transcrição das aulas da professora investigadora para, a partir disso, empreender-se a análise e a reflexão. A análise dos dados revelou que a professora investigadora, embora tenha conhecimento teórico, possibilitado por leituras na área de ensino de línguas, ainda encontrou alguma dificuldade para viabilizar os pressupostos aqui assumidos. No entanto, a reflexão sobre a própria prática pedagógica torna o trabalho mais produtivo, uma vez que a tomada de consciência é um caminho em direção às mudanças.

Palavras-chave: gramática contextualizada; construção de sentidos; ensino integrado

CECILIO, Sandra Regina. **Investigating the own action: reflections by grammar teaching in 8ª grade.** 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

ABSTRACT

Based on the hypothesis that the mother tongue's teachers have difficulty to approach contextual grammar, in other words, grammar involved in the construction of text's meaning, through expressive resources used by author, we intend to do an action research taking the eight grade of the fundamental level from a public school in Maringá – Paraná. This study is part of a bigger project in Applied Linguistics whose basis is processual and etnographic. It has been developed by Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas at Universidade Estadual de Londrina (UEL), whose title is *Writing and grammatical teaching: a new look to an old problem*. Specifically, this dissertation investigated the teaching of grammar, observing, analyzing and reflecting by itself the teaching's practices to check if the focus given to grammar is an end in itself and turns to real situation of communication, assuring the perception of the elements that construct meanings in reading and re-writing processes. Another aim of this research is to suggest actions'proposal to work with contextual grammar in schools in order to help the teaching and learning of the mother tongue. An efficient work can happen if teacher works with different kinds of texts, including student's texts, integrating reading, writing and linguistic analysis, without artificiality. The starting point of the Applied Linguistics research is to observe directly the interactive processes of the uses of language which justifies this paper's methodology, that is etnographic basis, qualitative with diagnosis and intervention investigation. It consists in audio recording and classes transcription by the searcher teacher, so that based on this we can work with analysis and reflection. Data analysis reveal that the searcher teacher, although she has theoretical knowledge obtained through readings in the field of language teaching, found some difficulty in using the presupposition assumed here. In spite of this fact, the reflection on own pedagogical practice becomes the work more productive because the conscious awareness is a way in changing direction.

Key-words: contextual grammar; construction of meaning; integrated teaching

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 CAPÍTULO I: LINGUAGEM, INTERAÇÃO E GRAMÁTICA 17

2.1 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DA GRAMÁTICA 17

2.2 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA 33

2.3 A LINGÜÍSTICA APLICADA 39

3 CAPÍTULO II: ENSINO INTEGRADO DE LÍNGUA PORTUGUESA 45

3.1 A SUBJETIVIDADE 45

3.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 51

3.2.1 Leitura 61

3.2.2 Produção de Textos 65

3.2.3 Análise Lingüística 67

4 CAPÍTULO III: METODOLOGIA 74

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 74

4.2 SELEÇÃO DOS SUJEITOS 76

4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO 78

4.4 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ANÁLISE DOS DADOS 79

5 CAPÍTULO IV: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS 82

5.1 OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTO 82

5.2 LÍNGUA PORTUGUESA 106

5.3 ALGUMAS REFLEXÕES 125

6 CAPÍTULO V: CAMINHOS POSSÍVEIS 130

6.1 O GÊNERO NARRATIVO FÁBULA 130

6.2 PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO NARRATIVO FÁBULA 132

6.2.1 O Leão e o Ratinho 134

6.2.2 O Rapaz e a Moça Inconstante 140

6.2.3 A Raposa e as Uvas 142

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 148

REFERÊNCIAS 151

ANEXOS 157

ANEXO 1: TEXTOS PARA LEITURA 158

ANEXO 2: PROPAGANDAS PUBLICITÁRIAS 165

1 INTRODUÇÃO

Na prática pedagógica tradicional, ensinar Português é “inculcar” um conjunto de prescrições sintáticas consideradas “corretas”, impor pronúncias artificiais que não correspondem às variedades lingüísticas reais, cobrar o conhecimento da nomenclatura. Em outras palavras, ensinar Português significa ensinar norma gramatical, com ênfase na linguagem escrita. Nesse sentido, a premissa hipotética é a de que quem conhece pormenorizadamente a prescrição é capaz de fazer bom uso dos recursos da língua e aqueles que desconhecem a norma não são usuários eficazes.

Assim, muitos, inclusive professores, acreditam que o ensino de Língua Portuguesa deva ser pautado no trabalho com a gramática, considerando como válida somente a norma padrão. No entanto, o método tradicional parece não ter sido eficaz, pois se ensinam a mesma nomenclatura, conceitos e normas nos ensinos fundamental e médio e, talvez, até no nível superior, e os alunos saem da escola alegando que não sabem Português, pelo fato de esta ser uma língua “difícil”. Já parece consenso, ao menos na academia e nas propostas oficiais sobre ensino, o privilégio atribuído aos estudos gramaticais teórico-normativos descontextualizados, no que tange ao processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, ser considerado como um trabalho inócuo, improdutivo. Isto porque, nessa perspectiva, consideram que o estudo de língua materna se caracteriza como uma teoria fragmentada, repleta de regras e de exceções. Sob essa visão, o ensino fica voltado somente para a metalinguagem, com definições, conceitos, categorizações e análises, quase sempre, descontextualizadas. É um ensino de reconhecimento de normas, classificações e estruturas que não propicia a reflexão e nem garante o conhecimento e ampliação do horizonte discursivo dos alunos acerca das práticas de linguagem.

O ensino gramatical desarticulado dos usos não se justifica. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCN, 1998) de Língua Portuguesa, o trabalho com a gramática não deve se pautar no mito de que existe uma forma correta de falar e que esta forma seja aquela que se aproxime da língua escrita. O estudo da gramática não deveria restringir-se exclusivamente à variante padrão, correspondente à variedade de prestígio, visto esta não ser a única existente. Dessa forma, não é viável que o ensino de Português se concentre em apenas um objeto de ensino parcial – na chamada norma padrão, cuja gramática dita as regras, fazendo julgamentos de valor, indicando o certo e o errado. Se o ensino for voltado somente para a gramática normativa, poderá ficar arraigado ao conservadorismo e, certamente, não fará muito sentido para aqueles que se encontram na condição de aprendizes.

Contudo, é importante salientar que é papel da escola propiciar ao aluno o acesso à variante culta, relacionada a um determinado grau de domínio da leitura e da escrita (POSSENTI, 1996). Nesse sentido, o papel da escola é o de enfocar prioritariamente, mas não exclusivamente, a variante padrão, já que seu domínio constitui um fator de ascensão social e de acesso aos bens de uma dada cultura.

Consideremos, também, que a língua é viva, haja vista que quem faz uso dela são os sujeitos em constante processo de transformação e que, assim como há diferenciação de classes e diversidade cultural na sociedade, também há a diversidade lingüística, uma vez que as diferenças culturais, sociais, regionais e tantas outras refletem na língua, instalando-se uma multiplicidade de linguagem. Por sua vez, a linguagem depende e varia conforme as intenções e necessidades do locutor[1], de quem é o interlocutor no momento da enunciação, da situação e do momento histórico em que o discurso ocorre. Além disso, existem as diferenças dialetais, de classe social, idade, sexo, variação histórica, variações de

[1] Neste trabalho usaremos indistintamente as expressões ‘autor’, ‘produtor’, ‘locutor’ e ‘enunciador’ como aquele que constrói seu texto (oral e/ou escrito) em determinadas condições de produção.

registro etc. e o fato de o falante utilizar mais de uma variante lingüística, de acordo com o contexto.

Isso significa que o sujeito constrói o seu discurso, adequando-o à situação, a seu interlocutor, dependendo de seus objetivos e intenções. Sob essa ótica, percebemos que no uso da linguagem existem mais fatores envolvidos além do código, e é por este motivo que não basta somente dominar regras gramaticais para que haja interação lingüística entre os falantes.

Neste ponto se encontram as discussões e críticas acerca do ensino centralizado na gramática normativa e descontextualizada. Acreditamos que seja essencial ao ensino que a prática da reflexão seja uma constante. Em se tratando de ensino de língua e, especificamente, ensino de Língua Portuguesa, pode ser relevante um trabalho que integre leitura, produção de textos e análise lingüística. Nessa última, assinalamos dois momentos importantes – o processo de recepção e o processo de produção do texto. No primeiro, podemos verificar como o produtor do texto/discurso mobiliza recursos lingüístico-expressivos na construção dos sentidos almejados; no processo de produção, o aluno (produtor e leitor) também agencia recursos expressivos em função de seu conhecimento. Daí ser o texto o cerne do ensino de língua. Nesse contexto, o ensino da gramática não se volta exclusivamente para a metalinguagem, mas torna-se um ensino que integra recepção e produção de textos.

Perfeito (2003, p. 05) lembra que Geraldi, há quase duas décadas, já preconizava o estudo do texto como unidade de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, propondo que as atividades básicas de ensino – leitura, produção de textos e análise lingüística – fossem abordadas, sem artificialidade, de forma integrada. Postulações estas enfatizadas em seus estudos posteriores.

Continuando o histórico do ensino de língua materna, a autora enfatiza que, nas décadas de 80 e 90, este ensino tornou-se tema constante de pesquisas, trabalhos e produções escritas, subsidiadas pela “Lingüística da Enunciação” (TRAVAGLIA, 2000), rótulo que abriga um rol de disciplinas dos estudos lingüísticos recentes, voltados para a situação de uso da linguagem. Acrescenta a isso a evolução e sedimentação da Lingüística Aplicada (doravante LA) como disciplina no país, promovendo abertura teórica, fato que trouxe contribuições para novas atitudes frente ao ensino. Entretanto, grande parcela dessas pesquisas (de aplicação de teorias lingüísticas ou de LA) foi direcionada à leitura e à produção de textos, sob a concepção interacionista da linguagem, em sua heterogeneidade discursiva. Os estudos relativos ao ensino gramatical, neste mesmo enfoque, tiveram maior ênfase a partir de meados da década de noventa. A LA tem apresentado um número pequeno de produções relacionadas à questão da análise lingüística, elaboradas sob o ponto de vista processual, de diagnóstico e de intervenção em sala de aula, com a participação de professores como investigadores.

As mais novas propostas de ensino e resultados de pesquisas mostram que o ensino da Língua Portuguesa deve abranger fatores ligados às práticas da linguagem. Conforme já observado, muitos estudiosos da área postulam que a gramática não é um sistema de regras pré-estabelecidas, mas o conhecimento que o falante tem de sua linguagem. A discussão entre os pesquisadores é ampla e valiosa; contudo, na prática de sala de aula, parecem não ser observadas grandes mudanças. Salientamos a necessidade de que a instituição escolar possibilite que o aluno aprenda a lidar com os diferentes modos de concretização que a linguagem apresenta.

Nesse contexto, o projeto de pesquisa etnográfica em LA, desenvolvido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), coordenado pela Professora Doutora Alba Maria Perfeito e intitulado *Escrita e ensino*

gramatical: um novo olhar para um velho problema, que tem como propósito aprimorar a formação profissional de professores do ensino fundamental e, por conseguinte, o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, no tocante ao ensino gramatical, também colabora no rol de pesquisas de língua materna que focalizam um trabalho integrado de leitura, produção e análise lingüística.

O projeto em questão está em andamento e o trabalho desenvolvido nesta dissertação é um recorte do mesmo, o qual envolve docentes e alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), um professor e alunos da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR – Londrina) e dezesseis professores com seus alunos de quarta e oitava séries distribuídos, até o momento dessa pesquisa, entre escolas públicas das cidades de Londrina, Apucarana, Ponta Grossa e Maringá.

Partindo-se da hipótese de que professores de língua materna têm dificuldade em abordar gramática de forma contextualizada, isto é, aquela que está envolvida na construção de sentidos de um texto, este trabalho desenvolve uma pesquisa-ação, em uma sala de aula de oitava série do ensino fundamental, onde atua a pesquisadora, pertencente a uma escola pública estadual da cidade de Maringá. A pesquisa é orientada pela LA, que tem como foco o processo de ensinar e aprender Língua Portuguesa.

O ponto de partida das pesquisas em LA é fruto de observação direta dos processos interativos do uso da linguagem. Tal fato justifica a metodologia do trabalho cuja base é etnográfica e qualitativa, envolvendo investigação diagnóstica, a qual abriga a gravação em áudio e transcrição das aulas, para se obter uma noção mais clara daquilo que se pode constituir como problema e, a partir disso, empreender-se o trabalho de análise e reflexão, para apontar propostas de encaminhamento ao(s) problema(s) diagnosticado(s).

Isso posto, comungando nos objetivos do projeto de pesquisa etnográfica em LA *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*, a dissertação em

tela tem como objetivos: investigar etnograficamente o trabalho gramatical docente em uma turma de oitava série do ensino fundamental e suas relações com a leitura e a escrita, em situação de sala de aula; verificar se o enfoque dado à gramática deixa de ser um fim em si mesmo e volta-se para situações reais de comunicação, ou seja, se garante a percepção e, conseqüentemente, a ampliação do universo discursivo do aluno, por meio da mobilização de elementos de construção de sentidos nos processos de recepção e produção de textos; sugerir propostas de ação para o trabalho com a gramática contextualizada nas escolas, via descrição e análise de atividades que mostram como os elementos gramaticais podem funcionar na construção de sentidos do texto; apontar encaminhamentos de trabalho centrado no gênero discursivo fábula.

Os capítulos I e II estão voltados às considerações teóricas. No capítulo I, fazemos uma revisão da literatura no que se refere às concepções de linguagem, concepções de gramática e seu ensino e, ainda, tecemos considerações acerca da definição de LA como área de investigação e suas contribuições para o contexto escolar. Discutimos, no capítulo II, a questão da subjetividade e o ensino de Língua Portuguesa, sob o pressuposto de que leitura, produção textual e análise lingüística devem ser abordadas pela escola de forma integrada e sem artificialidade, bem como relacionamos o ensino de língua materna ao trabalho com os gêneros do discurso.

No capítulo III, tratamos da metodologia da pesquisa, considerando os pressupostos da pesquisa-ação. Explicitamos como se deu a seleção dos sujeitos, os instrumentos utilizados para a coleta do *corpus*, além dos procedimentos para a descrição e análise dos dados. Enfatizamos que a metodologia utilizada para esta pesquisa é a pesquisa de investigação da ação, de base etnográfica e qualitativa, envolvendo postura diagnóstica, com sugestões de intervenção, orientada para a sala de aula, conforme explicitado na seção.

No capítulo IV, descrevemos, analisamos e discutimos os dados obtidos a partir das transcrições das aulas gravadas em áudio. Na análise e interpretação dos dados, buscamos evidenciar nossa ação no processo de ensinar e aprender Língua Portuguesa, mais especificamente no trabalho com a análise lingüística, a fim de discutir como o ensino gramatical pode contribuir para a construção de sentidos no processo de recepção e produção de textos. Ainda no mesmo capítulo, apresentamos as reflexões embasadas na análise dos dados.

No capítulo V, descrevemos possibilidades de encaminhamento de trabalho direcionado ao gênero discursivo fábula, que podem servir como sugestões de abordagem, envolvendo os elementos categorizados na pesquisa.

2 CAPÍTULO I: LINGUAGEM, INTERAÇÃO E GRAMÁTICA

Neste capítulo, objetivamos discutir as três concepções básicas de linguagem (GERALDI, 1999): linguagem como expressão do pensamento, linguagem como meio de comunicação e linguagem como espaço de interação entre os falantes, relacionando cada uma delas ao ensino de Língua Portuguesa.

Acreditamos que a prática pedagógica do docente seja respaldada pela concepção que o mesmo tem daquilo que seja linguagem e, conseqüentemente, no que tange ao ensino gramatical, pela concepção que tem de gramática. Por isso, num segundo momento, discutimos questões relacionadas às concepções de gramática

Na terceira subseção, a discussão é direcionada para a definição de LA, como ciência interdisciplinar, cujo campo de ação também abrange o contexto de ensino-aprendizagem.

2.1 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DA GRAMÁTICA

A questão do trabalho com a análise lingüística na escola brasileira tem sido motivo de muita polêmica e discussão. Em Língua Portuguesa, institucionalizou-se um saber metalingüístico “de forma que importa mais saber um determinado discurso a respeito da língua do que se ver produzindo-a e entendendo-a” (SUASSUNA, 1995, p. 123). Um questionamento que se faz acerca do ensino desta que é a nossa língua materna é a respeito da natureza da importância de se ensinar Português para falantes nativos dessa língua; outra

dúvida freqüente é se devemos ou não ensinar gramática na escola. No entanto, a questão crucial não é ensinar ou não a gramática, mas para quê e como ensiná-la.

Partindo-se da premissa de que "toda e qualquer metodologia de ensino articula uma visão política" (GERALDI, 1999, p. 40), isto é, a toda prática de sala de aula subjazem conceitos teóricos de compreensão e interpretação da realidade, é possível identificar, basicamente, três concepções de linguagem que podem nortear o ensino de Língua Portuguesa.

Na primeira, a linguagem é vista como expressão do pensamento. De acordo com Cardoso (1999), o princípio segundo o qual a linguagem é a representação do pensamento sustentou toda a tradição gramatical que privilegiava as "partes do discurso", desde os gregos, os latinos e dos estudos medievais.

> Partindo da hipótese que a natureza da linguagem é racional, porque os homens pensam conforme as mesmas leis e que a linguagem expressa esse pensamento, Port Royal nos legou uma gramática que consolida a tradição gramatical construída desde Platão. Ao mesmo tempo, essa gramática se fundamenta no cartesianismo filosófico do século XVII, ou seja, no que havia de mais moderno na época. Todas as categorias que constituem a gramática geral das línguas ou as particulares (o francês, o alemão, etc.) são explicadas pelo princípio segundo o qual *a linguagem é a representação do pensamento*, princípio que vinha sustentando toda a tradição gramatical desde os gregos, passando para os latinos e os medievais. Essa tradição pode-se dizer lexiológica, porque sempre privilegiou as 'partes do discurso' (CARDOSO, 1999, p. 16, grifo da autora).

Essa concepção mostra uma visão bastante estreita da linguagem, uma vez que dá a entender que as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A linguagem é então apenas a exteriorização do pensamento; o contexto da enunciação não é considerado e, tampouco, a pessoa para quem se fala. Está relacionada aos estudos tradicionais e, conseqüentemente, à gramática normativa. O ensino de língua pautado na concepção que

considera a linguagem como expressão do pensamento, privilegia o domínio dos conceitos básicos e normativos da gramática, ou seja, o domínio da metalinguagem.

A segunda concepção vê na linguagem o meio objetivo para a comunicação e concebe a língua como código, "capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem" (GERALDI, 1999, p. 41); está relacionada à teoria da comunicação, conforme a qual, para que haja efetiva comunicação, o código deve ser dominado por emissores e receptores.

> Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 2000, p.22-23).

Travaglia (2000) vê nessa concepção o estudo da língua como código virtual, que não considera os interlocutores e nem a situação de uso da linguagem. Esta maneira de se conceber a linguagem relaciona-se com as gramáticas estruturalistas e transformacionalistas e é recorrente nos manuais didáticos. Sob tal concepção de linguagem, Cardoso (1999, p. 18) compara a língua a um jogo composto "de peças (elementos constitutivos) e de regras. As peças são isoláveis, cada qual dotada de um sentido e articuladas segundo um código".

A terceira concepção de linguagem – para a qual reservamos um espaço maior, por iluminar os objetivos de Língua Portuguesa, elencados nos PCN – está ligada às teorias interacionistas, relacionadas à "Lingüística da Enunciação", que vê a língua em funcionamento transformada em discurso, entendido como manifestação interindividual da enunciação, fenômeno temporal da troca e do estabelecimento do diálogo.

> A linguagem, na perspectiva da Lingüística da Enunciação, deixa de ser vista apenas como instrumento externo de comunicação e de transmissão de informação, para ser vista como uma forma de atividade entre os

> protagonistas do discurso. As formas da língua se oferecem aos falantes como virtualidades – que poderão ser colocadas em ação quando por eles agenciadas nos atos de enunciação, o que equivale a dizer que, sem esta, a língua é apenas uma possibilidade (CARDOSO, 1999, p. 21).

Mais do que possibilitar a mera transmissão da mensagem ou expressar pensamentos, sentimentos e emoções, a linguagem é vista como espaço de interação humana e se situa como "lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes tornam-se sujeitos" (GERALDI, 1999, p. 41). À luz da terceira concepção, as relações que se constituem entre os interlocutores no momento da enunciação são priorizadas, pois em uma situação concreta de interação, há compromissos entre os sujeitos, uma vez que, ao construir o seu discurso, o falante faz escolhas – de léxico, de estruturas, de variantes lingüísticas etc. – levando em conta o interlocutor, os objetivos pretendidos, o momento da produção e adequando as operações discursivas ao contexto e ao ouvinte/leitor. Podemos dizer que, via linguagem, o falante realiza ações, age e atua sobre seu interlocutor, havendo a possibilidade de tornar "o possível necessário; o permitido, obrigatório; o inaceitável, aceitável" (GERALDI, 1997a, p. 29). Nessa perspectiva, a linguagem é vista como um instrumento de ação sobre o outro e sobre o mundo. Segundo os PCN (1998) de Língua Portuguesa:

> [...] as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição hierárquica que ocupam [...] (BRASIL, 1998, p. 21).

No entanto, essa ação sobre o outro não é unilateral, haja vista que é uma interação entre o produtor e o receptor do discurso, cada qual ocupando seu lugar social, de acordo com as formações imaginárias – a imagem que o falante tem de si, a que tem de seu

ouvinte, estabelecida pela sociedade. Nesse sentido, não é somente a intencionalidade que define o discurso, mas as relações sociais, o lugar que o locutor ocupa na sociedade e na situação, e também o lugar social do interlocutor. É uma via de mão dupla, na qual falante/escritor, ouvinte/leitor e todo o contexto da enunciação são considerados para que haja efetiva interação:

> [...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver locutor abstrato [...] (BAKHTIN, 1981, p. 112, grifo do autor).

Para o autor, toda palavra comporta duas faces, porque procede de alguém e se dirige para outro alguém. Dessa forma, tanto a situação como os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Conforme Bakhtin (1981), a língua é processo criativo que se materializa pelas enunciações e a realidade essencial da linguagem é seu caráter dialógico, já que as enunciações são efetivadas entre os falantes. Conseqüentemente, a categoria básica para a terceira concepção de linguagem é a interação.

Também de acordo Travaglia (2000, p. 23), a interação comunicativa se dá pela "produção de efeitos de sentido entre os interlocutores, em uma dada situação de comunicação e um contexto sócio-histórico e ideológico". Bakhtin (1981, p. 95) afirma que as palavras que proferimos ou ouvimos são carregadas de semanticidade, são "verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial"* (grifo do autor).

Sob tal enfoque, entendemos que não basta somente dominar as leis de funcionamento da língua para que haja efetiva comunicação e interação lingüística entre os falantes. Assim, "estudar língua significa detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação" (ZANINI, 1999, p. 85). É um processo dinâmico em constante movimento e não um conjunto de regras prontas e invariáveis.

Em conseqüência, podemos concluir que por trás das práticas pedagógicas de todo professor – consciente ou inconscientemente – há prioridade de uma concepção de linguagem. É esta concepção que quase sempre direciona seu trabalho e determina o fazer pedagógico, que acaba construindo a metodologia, os conteúdos de ensino, o enfoque que se dá a esses conteúdos e a forma de avaliação utilizada pelo docente. Travaglia (2000) afirma que, no ensino de língua materna, o modo como o professor concebe a linguagem e a língua (consciente ou inconscientemente[2]) altera em muito a maneira como ele estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.

Segundo Zanini (1999), a terceira concepção tem norteado os documentos oficiais de ensino mais recentes, baseados na visão interacionista da linguagem. No início da década de 90, o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (1990) já preconizava esta tendência, e hoje, os PCN (1998) que se configuram como base referencial para discussões curriculares no intuito de estruturar a proposta e o trabalho escolar, indicando objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas para redefinir o papel da escola e da educação na sociedade brasileira, também orientam nessa mesma perspectiva, conforme excertos a seguir:

> Perceber a natureza social da linguagem, enquanto produto de uma necessidade histórica do homem, leva-nos à compreensão do seu caráter dialógico, interacional. Em outras palavras, tudo o que dizemos, dizemos a alguém e é esse interlocutor, presente ou não no ato da nossa fala, que acaba

[2] Acréscimos nossos.

> por determinar aquilo que vamos dizer. Nossas palavras dirigem-se a interlocutores concretos, isto é, pessoas que ocupam espaços bem definidos na estrutura social. Mais do que isso, as nossas idéias sobre o mundo se constroem nesse complexo processo de interação (CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ, 1990, p. 50-51).

> O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidades de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura [...] (BRASIL, 1998, p. 19).

Em suma, na concepção de linguagem como interação, o uso lingüístico é visto como um processo histórico e social. Ao adotarmos essa concepção como norte para o ensino de língua materna, a unidade básica de trabalho não é mais a palavra ou frases isoladas; a unidade básica de ensino deve ser o texto em sua dimensão discursiva, levando-se em conta suas múltiplas situações de interlocução e o considerando como resultado de uma atividade comunicativa efetiva.

Dettoni (2000), em artigo no qual se discute a concepção de linguagem apresentada nos PCN (1998) de Língua Portuguesa, mostra a distinção fundamental entre as três concepções:

> [...] pensar a linguagem como instrumento de comunicação ou de transmissão de informações e de pensamentos significa continuar elegendo como conteúdo do ensino a estrutura frasal e interpretar o uso da língua e a construção dos sentidos como algo linear; por outro lado, pensá-la como atividade social requer que se estabeleça como unidade de trabalho o texto, a interlocução efetiva, conforme proposto nos PCN. Dessa perspectiva, o uso lingüístico e a construção dos sentidos passam a se constituir em processos muito mais complexos e devem ser examinados na sua historicidade, na relação entre o dito e o não dito, na influência do interlocutor como contexto para a interação [...] (DETTONI, 2000, p. 653).

Após discorrer acerca das três concepções básicas de linguagem, Travaglia (2000) assume a terceira concepção, que vê a linguagem como uma forma de interação entre

os sujeitos. Por isso, de acordo com o autor, o objetivo fundamental do ensino de Língua Portuguesa, para falantes nativos, é o desenvolvimento da competência comunicativa – que nós diríamos socialmente produzida –, possibilitando ao usuário o emprego adequado da língua nas diferentes situações de comunicação.

A competência comunicativa socialmente produzida implica o desenvolvimento das competências gramatical e textual. A primeira diz respeito à capacidade que temos de gerar seqüências lingüísticas gramaticais aceitáveis como construções da língua. Esta "competência está ligada ao que Chomsky chamou de 'criatividade lingüística', que é a capacidade de, com base nas regras da língua, gerar um número infinito de frases gramaticais" (TRAVAGLIA, 2000, p. 17-18). A competência textual relaciona-se com a produção e com a compreensão de textos "bem formados". Para Travaglia (2000), o desenvolvimento da competência comunicativa, socialmente produzida, é propiciado por intermédio do contato do aluno com a pluralidade de discursos, os quais são frutos de diferentes situações de comunicação.

Antunes (2000) vê a competência comunicativa como essencialmente discursiva, pois os indivíduos, interagindo em sociedade, utilizando termos lingüísticos, fazem uso de diferentes discursos, em diferentes práticas sociais, garantindo, com esses discursos, os fins a que se propõem.

Os PCN (1998) de Língua Portuguesa também corroboram a idéia de que o objetivo de ensino de Língua Portuguesa é o de ampliar a competência lingüística do aluno. Neste documento há a defesa, tanto da realização de atividades epilingüísticas, relacionadas ao trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalingüísticas, que envolvem um trabalho de observação, descrição e categorização. A proposta oficial referencia que o ensino de gramática desarticulado das práticas de linguagem não se justifica. Tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino de língua deve ser a produção e a compreensão

dos discursos. Desse modo, o ensino deve propiciar ao aluno a reflexão lingüística, para formulação de explicitações das regularidades da língua, tomando o texto como unidade de ensino. Nessa ótica, a escola necessita priorizar determinados conteúdos, em função das necessidades apresentadas pelos educandos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar precisa, pois, corresponder a uma prática que parta da reflexão, elaborada pelos alunos, mediante a utilização de uma terminologia simples e que aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Nesse contexto, tais procedimentos podem levar a resultados diferentes daqueles ditados pela gramática tradicional, cuja descrição, muitas vezes, não corresponde aos usos atuais da linguagem.

Ainda, os PCN postulam que o trabalho com a gramática não deve se pautar nos mitos de que existe uma forma “correta” de falar e que esta forma é aquela que se aproxima da língua escrita. O enfoque do ensino não pode ser o erro, mas a adequação às circunstâncias de uso e utilização da linguagem, a fim de se produzirem os efeitos de sentido pretendidos.

Concordamos com Cagliari (2001), quando assinala que o professor pode propiciar aos alunos o conhecimento das propriedades e usos que a língua realmente tem, qual o comportamento da sociedade e dos indivíduos em relação aos usos lingüísticos, nas mais variadas situações de suas vidas.

Vale ressaltar, de acordo com o já posto, que não é necessário que o trabalho com o estudo da gramática se restrinja à variante padrão, que corresponde à variedade lingüística de prestígio. Essa é apenas mais uma variedade, todavia cabe à escola ensiná-la, já que reflete poder e autoridade, é vista como sinônimo de ascensão social e é norma vigente nos documentos escritos oficiais. Além disso, a variante padrão transita por diversas

instâncias sociais que nem sempre estão ao alcance de todos, principalmente por questões econômicas.

Embora a maioria dos programas dos meios de comunicação de massa, ditos "populares", atinjam grande parcela da população, percebe-se uma histórica falta de compromisso com a divulgação do padrão culto da língua, certamente para "atingir" uma fatia maior de público. É importante destacar que, para muitas pessoas, a escola acaba sendo o único meio de acesso aos bens culturais.

Gnerre (1998, p. 22) salienta que "a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder", enquanto Possenti (1996, p. 83) assinala que "é um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade, e é bom não esquecer que para muitos esse acesso só é possível através do que lhes for ensinado nos poucos anos de escola". O fundamental é que a instituição escolar não confira exclusividade à variante padrão, consolidando o uso de uma variedade de prestígio, esquecendo-se das outras . Nesse sentido, para Suassuna (1995, p. 91), ensinar **apenas** a língua padrão é "negar à linguagem seus usos e funções, sua historicidade, sua natureza ideológica". Neves (2000) também defende o ponto de vista de que a escola tem o papel de garantir aos alunos a capacidade de adequação social do produto lingüístico.

> [...] a escola tem a obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto lingüístico de seus alunos, isto é, ela tem de garantir que seus alunos entendam que têm de adequar registros, e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou de frouxidão, em conformidade com as situações de produção (NEVES, 2000, p. 52).

De acordo com Lemle (1978), a heterogeneidade lingüística dentro de um vasto e diversificado país como o Brasil é um fato natural e inevitável. A variação faz parte da

natureza da linguagem e é resultado da diversidade de grupos sociais e da relação que tais grupos mantêm com as normas lingüísticas.

> De um modo geral, pode-se dizer que os fatores determinantes da heterogeneidade lingüística são três: o *geográfico*, responsável pela divergência lingüística entre comunidades fisicamente distantes uma da outra; o *social*, responsável pela divergência lingüística entre distintos subgrupos de uma comunidade local, sendo fatores potencialmente distintivos a estratificação social, a faixa etária, o sexo, a ocupação profissional dos falantes, o desejo ou interesse que eles têm em manterem características lingüísticas que os demarquem; o *registro* de uso, ou nível de formalidade atribuído ao encontro pelos interlocutores, numa gama que vai desde o mais coloquial ao mais formal (LEMLE, 1978, p. 61, grifo da autora).

Conforme Bagno (1999), o reconhecimento de existência das variedades lingüísticas é fundamental para o ensino da Língua Portuguesa. Além de tudo, deve-se levar em conta as condições de uso da linguagem, visto que na prática discursiva há muito mais do que itens e regras de gramática (ANTUNES, 2000). Um mesmo indivíduo pode fazer diferentes usos da língua, dependendo da situação, de quem é seu interlocutor e de suas intenções. A partir dessa ótica, o contexto em que a linguagem ocorre é essencial, pois seu uso é uma prática sócio-histórica e ideológica; é um modo de vida social constituído pela interação. Dessa maneira, ensinar gramática por gramática leva a um esvaziamento do ensino de língua materna e não a um melhor desempenho lingüístico.

Ainda Mendonça (2001) discute o quanto a visão prescritiva de língua e a idéia de poder delegado à variante de prestígio é acreditada pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola e muitos professores de Língua Portuguesa. Em um estudo a esse respeito, Britto (1997) assinala a forte influência dos formadores de opinião – em especial a mídia, o vestibular e o material didático – no ensino da gramática e da língua nas escolas brasileiras. Tais instâncias de poder sustentam e reproduzem concepções equivocadas

de língua e gramática na escola e na sociedade, ignorando os conhecimentos produzidos pela Lingüística.

Britto (1997, p. 188) ressalta que os meios de comunicação (especificamente a televisão, o rádio e a imprensa escrita) são os principais instrumentos de formação de opinião na sociedade industrial de massa. Para este autor, a mídia, muitas vezes, faz uso de recursos lingüísticos informais, a fim de garantir a comunicação e o sucesso comercial, contudo, paradoxalmente, mantém, "em nível doutrinário, a defesa de um português puro, correto, estabelecido a partir das gramáticas tradicionais, mostrando grande preconceito particularmente com as variedades populares". Assinala que a normatização é observada mais intensamente nos programas e publicações em que o assunto é a própria língua. Sendo veiculados em seções especiais, muitas vezes dirigidos a segmentos específicos de leitor ou espectador, tais programas e textos ganham estatuto diferenciado, em que se manifesta a voz da autoridade. Para o autor, a mídia, por um lado, contribui para o abrandamento das pressões normativas, quando utiliza formas coloquiais, admitidas pela norma canônica, mas por outro lado insiste em referenciar-se na mesma norma, reforçando o caráter ideológico normativista e a noção de senso comum de português correto e incorreto[3].

Ao discutir sobre o vestibular como formador de opinião, Britto (1997) referencia sua forte influência no ensino. Historicamente, o vestibular, criado no início do século XX, tem estabelecido relação com os programas e práticas de ensino. Apesar de ser um mecanismo de seleção para o curso superior, uma vez que não existem vagas suficientes para todos nas instituições públicas, sobretudo, ele influencia o ensino de nível fundamental e, principalmente, o médio. O concurso, muitas vezes, é o referencial dos livros didáticos,

[3] Enfatizamos às páginas 26 e 27 a histórica falta de compromisso dos meios de comunicação de massa com a divulgação do padrão culto da língua. Aparentemente, parece haver contradição com o que referenciamos anteriormente e o que destacamos na fala de Britto (1997). Cabe explicitar que Britto (1997) questiona a respeito de programas que indicam uma visão unilateral de língua, nos quais predominam a discriminação por meio das noções de certo e errado. Acreditamos na importância da divulgação da variante padrão pelos meios de comunicação de massa, contudo desde que deixem marcado que o uso lingüístico deve se adequar aos diferentes contextos sociais, levando-se em conta as diferentes variáveis (momento sócio-histórico, interlocutor, intencionalidade etc)

programas, condutas e finalidades da escola regular. Ressaltamos e concordamos com Britto (1997) que os problemas de ensino não decorrem do vestibular e nem são sanados a partir dele.

O autor recorre à lei para mostrar que o vestibular deveria abranger "os conhecimentos comuns às diversas formas de educação de segundo grau[4], sem ultrapassar esse nível de complexidade" (lei 5.504/68, artigo 21, apud BRITTO, 1997, p. 204). Contudo, postula que vem acontecendo o inverso – os programas dos vestibulares acabam sendo as bases para os programas das escolas de ensino médio. A maioria dos alunos de classe média tem como objetivo cursar o ensino superior e, dessa forma, tanto os alunos como seus familiares pressionam a escola a ensinar conteúdos estabelecidos pelos programas dos concursos vestibulares. Embora nosso foco de estudo seja o ensino fundamental, podemos corroborar a afirmação de Britto (1997) de que o ensino médio, tanto na rede pública quanto na privada, passou a ser uma etapa preparatória para o vestibular; todavia, não preparatória para a universidade.

> [...] a relação do vestibular com o segundo grau é perversa. Dentro da atual estrutura de ensino no Brasil, fortemente afunilada e elitizante, o vestibular, além de funcionar como sistema de seleção de candidatos ao ensino superior, tornou-se o principal balizados do ensino secundário, sinalizando quais os conteúdos e procedimentos pedagógicos devem ser trabalhados, sendo a principal referência de professores e autores de livros didáticos. Mais ainda, fez com que o ensino secundário se transformasse, pelo menos para aquela parcela da população que tem como horizonte cursar uma escola de nível superior, em uma etapa preparatória para o vestibular (mas, atente-se, preparatória para o vestibular e não para a universidade) (BRITTO, 1997, p. 207).

No que se refere aos livros didáticos – também formadores de opinião na visão de Britto (1997) – as concepções de língua e de gramática conformam-se às necessidades do mercado, sendo caracterizadas pelo normativismo e pelo reducionismo, uma

[4] O que hoje equivale ao ensino médio.

vez que neles nem sempre se coloca a questão do discurso, mas apenas a norma. Britto (1997) lembra que, por conta de seu caráter ideológico e autoritário, o manual didático tem sido motivo de muitas críticas e análises e também que a sua relação com as práticas pedagógicas é bastante estreita.

Para explicar o vínculo escola/livro didático, elenca três razões que sustentam seu ponto de vista. Corrobora que apesar de existir há muito tempo "o fenômeno atual do livro didático é produto do processo de massificação do ensino" (BRITTO, 1997, p.252). O aumento da oferta de vagas nas escolas públicas e a mudança de clientela, sem que houvesse um rearranjo da cultura escolar, implicou a modificação do perfil intelectual e socioeconômico do professor e uma exigência de padronização das práticas de ensino. O livro, muitas vezes, é o único instrumento de trabalho do docente, que o utiliza como um guia, já que apresenta planos de cursos e aulas prontas.

Vale lembrar que os livros didáticos já eram utilizados pela escola antes do processo de massificação do ensino. Fregonezi (1997) assinala que os livros didáticos de Língua Portuguesa, da maneira como são configurados hoje, começaram a surgir com a expansão quantitativa da rede escolar.

> A expansão da rede escolar provocou a demanda de professores. O aumento de mercado de trabalho nessa área fez com que se multiplicassem os cursos de Letras – específicos para a formação de docentes de Língua Portuguesa. Aumento quantitativo não acompanhado de qualificação correspondente. No momento em que os novos cursos de Letras, sem condições de proporcionar uma formação profissional mais séria, começaram a graduar os novos professores, surgiu um problema: o professor que atua na rede é qualificado em termos profissionais: *possui um curso superior*. Porém, na prática, não tem condições de exercer efetivamente sua função considerando-se a precariedade lingüística e literária de sua formação. Mesmo sem estar preparado, o professor já se encontra com a turma a frente. É preciso atuar. Que fazer? Para solucionar o problema aparecem os livros didáticos com tudo já preparado: textos selecionados com exercícios; atividades de redação já sugeridas; conteúdos e desenvolvimento na parte gramatical já seqüenciados. Basta seguir o livro didático. Nesse contexto, o livro não é visto como um material à disposição do professor, mas sim como uma verdadeira *"tábua de salvação"*(FREGONEZI, 1997, p.128-129, grifo do autor).

A segunda razão que explica o vínculo escola/livro didático diz respeito ao papel ideológico que a escola tem de transmissora de conhecimentos e habilidades, considerados essenciais para a inserção do sujeito na sociedade. O livro didático aparece aqui como "antenas da sociedade, incorporando para si a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes que a cada momento histórico se definem como necessários" (BRITTO, 1997, p. 253). Dessa forma, o manual didático assume o papel que antes era atribuído ao professor – estabelecer o programa, organizar conteúdos e elaborar exercícios.

O terceiro motivo da relação escola/livro didático – aqui incluídos os livros didáticos seriados e os paradidáticos – é a facilitação dos conteúdos e simplificação da linguagem – sintática e semântica – implicando um didatismo reducionista. Em conseqüência, o material didático acaba não contribuindo para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Mendonça (2001) caracteriza essa visão estreita da língua na atuação dos formadores de opinião como políticas de fechamento por agirem contra a heterogeneidade do discurso. Baseando-se em conceitos de Foucault (1996), relativos aos mecanismos de controle do sujeito e do discurso, analisa como eles (os formadores de opinião) funcionam no sistema escolar.

> Essas políticas de fechamento, como os mecanismos de controle do discurso e do sujeito, postulados por Foucault (1996), agem contra a heterogeneidade e imprevisibilidade do discurso. Principalmente, elas estão na convergência de três desses mecanismos: *disciplina, sistema de apropriação de conhecimento e sociedade de discurso*. Pode-se dizer que há discursos sobre língua autorizados, produzidos por sujeitos autorizados (que constituem uma *sociedade de discurso*) que são os formadores de opinião; esses interferem na imagem que a sociedade faz da língua e, como autorizados, adentram pelo *sistema de apropriação do conhecimento*, neste caso, a escola (via livros didáticos, aulas pela TV, jornais, palestras, etc.), direcionando o trabalho do professor – veja que também o professor faz parte dessa *sociedade de discurso*, mas num degrau inferior na hierarquia por ela constituída. Direcionando o trabalho do professor, esses formadores de opinião (ou sociedade de discurso) instituem o que deve ser a *disciplina* Língua

> Portuguesa, como ela deve ser ministrada, excluindo de seus domínios formas outras de conceber a língua e lidar com ela (MENDONÇA, 2001, p. 244, grifo da autora).

Como a sociedade de discurso privilegia o padrão culto da língua, a escola também o faz na realização de um trabalho gramatical teórico-prescritivo, silenciando sentidos nos processos de leitura, na estereotipação de gêneros discursivos e na construção de imagem de estabilidade da norma culta escrita, desprezando, assim, as variedades lingüísticas. Nóbrega (2000) postula que o valor social das variedades lingüísticas não é o mesmo. O uso de diferentes variedades provoca efeitos diversos sobre os interlocutores, como cumplicidade, admiração ou exclusão, já que nos modos de falar estão embutidas as marcas do lugar em que se fala, do tempo, das características sociais do falante e das particularidades da situação comunicativa. Para essa autora, "as manifestações de preconceito lingüístico que ecoam pela mídia impressa e as que, silenciosamente, ocorrem dentro das salas de aula das escolas brasileiras dão mostras de seu poder de discriminação" (NÓBREGA, 2000, p. 83).

Na perspectiva de Mendonça (2001), as políticas de fechamento são criadas quando os sujeitos não são levados à reflexão e nem encontram espaços, principalmente no âmbito escolar, para o surgimento de conflitos ideológicos de modo que profiram suas contrapalavras. Assim, "tem-se configurada uma teia em que se pretende prender o sujeito e seu discurso, num processo (diga-se: projeto) não só de homogeneização e monologização, mas também de silenciamento do sujeito" (MENDONÇA, 2001, p. 257).

O livro didático, conforme assinala Britto (1997), é um dos silenciadores de sentido, na medida em que sugere propostas de atividades, tanto para alunos como para professores, nas quais o encaminhamento de trabalho dado à leitura e produção de textos leva a um fechamento de interpretações, redução de diferentes leituras e de gêneros discursivos, fatos que quase negam aos sujeitos a possibilidade de expressarem suas opiniões e de

lançarem suas contrapalavras. Entretanto, concordamos com Fregonezi (1997), defendendo que se o professor possuir visão crítica da linguagem, poderá assumir uma posição ativa no processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que o docente, principalmente nas instituições públicas, tem uma certa abertura para selecionar o que ensinar, encaminhar as estratégias de ensino e decidir sobre quando ensinar.

2.2 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

Assim como a concepção de linguagem direciona o fazer pedagógico do professor, no trabalho com a análise lingüística não poderia ser diferente – o fazer pedagógico é direcionado pela concepção que o professor tem daquilo que seja gramática e, conseqüentemente, daquilo que para ele significa "saber" gramática.

Mendonça (2001) assinala que, para muitos, gramática é sinônimo de Língua Portuguesa e encontramos o mesmo pensamento em Britto (1997), quando discute a confusão que há entre gramática e linguagem no encaminhamento das aulas de Língua Portuguesa. Essa confusão é fundamentada "em uma representação historicamente construída do que vem a ser a língua portuguesa e da estreita associação entre essa representação e uma noção vaga de gramática, também ela resultado do processo histórico de constituição das sociedades ocidentais letradas" (BRITTO, 1997, p. 30).

Diversos lingüistas, como Franchi (1991b), Possenti (1996), Britto (1997), Travaglia (2000), Mendonça (2001), discutem três concepções de gramática, cada qual correspondente a uma dada concepção de língua.

Possenti (1996, p. 64) define gramática como "conjunto de regras" e explica tal expressão, subdividindo-a como conjunto de regras que devem ser seguidas, conjunto de

regras que são seguidas e conjunto de regras que o falante da língua domina. A primeira definição corresponde à gramática normativa. Tradicionalmente é a que mais se refere à escola, a qual garante o ensino institucionalizado e, em geral, é a concepção seguida pelos livros didáticos e pelas gramáticas pedagógicas.

A gramática normativa tem como objetivo básico o estudo de uma língua escrita modelar, baseada nos escritores de prestígio, consagrados em cada época. Essa concepção desconsidera a língua em funcionamento ou como instrumento para a comunicação e considera como válida, correta e verdadeira, apenas a variedade de maior prestígio social. A variedade padrão é concebida como única e tudo o que foge a ela é caracterizado como erro. Daí o fato de a gramática normativa ignorar as características da linguagem oral e todas as outras variantes da língua, gerando preconceitos de diversas espécies, já que seus parâmetros são baseados em questões ideológicas e políticas como purismo, vernaculidade, classe social de prestígio, autoridade, lógica e tradição histórica. Ensinar gramática nessa concepção, de acordo com Mendonça (2001, p. 235), é ensinar norma culta, “o que significa ensinar a desprezar outras variedades – não só por ignorá-las, mas por considerá-las inferiores”, atribuindo a essa gramática um caráter prescritivo e discriminatório.

Dessa forma, a gramática normativa é “vista como algo definido e absoluto” (TRAVAGLIA, 2000, p. 26) que, através da legitimidade, revela autoritarismo. O ensino, de acordo com essa concepção, privilegia a metalinguagem – ensinar sobre a língua, por meio de atividades metalingüísticas nas quais se usa a língua para analisar a própria língua – e considera erro tudo o que não condiz com aquilo que a regra prescreve.

A segunda concepção de gramática – conjunto de regras que são seguidas – faz descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função, e é assumida, geralmente, por lingüistas. Os falantes têm um conhecimento intuitivo de sua língua e isto lhes garante que falem seqüências lingüísticas aceitáveis, independente de estarem em acordo

ou desacordo com a norma padrão, uma vez que, por haver uma estrutura que rege a língua, as pessoas, alfabetizadas/escolarizadas ou não, dão conta disso ao usarem o código. Nesse contexto, a gramática descritiva tem a função de explicar as línguas da maneira como são faladas, não importando "se o emprego de determinada regra implica uma avaliação positiva ou negativa da expressão lingüística por parte da comunidade, ou de qualquer segmento dela, que fala esta mesma língua" (POSSENTI, 1999, p. 48). Para Travaglia (2000, p. 27), de acordo com essa concepção, saber gramática significa "ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções, e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade".

A gramática descritiva não privilegia uma única variedade da língua, mas estuda todas as variedades possíveis, numa abordagem sincrônica, descrevendo e registrando unidades e categorias lingüísticas existentes, tipos de construção, função, modo e condições de uso desses elementos. Enquanto para a gramática normativa erro diz respeito a "toda realização lingüística que esteja fora dos padrões estabelecidos como ideais" (MENDONÇA, 2001, p. 237), para a gramática descritiva não há certo ou errado. O que se leva em consideração são as diversas manifestações lingüísticas que variam de acordo com as condições de uso, a fim de verificar as regularidades que surgem nas variações.

> Numa abordagem descritiva, o estudo da gramática transforma aquilo que era considerado 'errado' naquilo que é 'diferente', verifica toda a potencialidade do 'novo', assimila os mecanismos sistemáticos da variante, analisa-os comparativamente, relacionando-os, estabelecendo identidades e diferenças (MURRIE, 1998, p. 72-73).

Conforme Possenti (1996), a adoção do ponto de vista descritivo permite-nos traçar a distinção entre diferença lingüística e erro lingüístico. O autor considera erro as construções que não se enquadram em qualquer variedade de uma língua e diferenças lingüísticas, construções ou formas que divergem de um certo padrão.

Por seu caráter sistemático e linear, a língua é o principal instrumento para o indivíduo estabelecer relações em sociedade. Isso se dá graças a uma organização própria que temos a respeito da língua, a qual podemos chamar de gramática internalizada ou gramática explícita. O falante faz uso da língua, automaticamente, em variadas situações de relações sociais e interação comunicativa. Aqui se encontra a terceira concepção de gramática – conjunto de regras que o falante da língua domina. Essa concepção considera a gramática como um conjunto de regras internalizadas, referindo-se a hipóteses acerca dos conhecimentos que possibilitam que o falante produza frases ou seqüências de palavras compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma língua.

A gramática internalizada é objeto de estudo das gramáticas normativa e descritiva. O falante tem conhecimento dessa gramática e isso se justifica pelo uso que faz da língua em sociedade, realizando ações que só são possíveis pelo seu domínio individual. O usuário é capaz de situar-se socialmente, identificando-se como sujeito inserido na coletividade; relacionar-se com outros indivíduos; entender e fazer-se entender; enfim, interagir e participar da vida em sociedade.

Segundo Travaglia (2000), a gramática internalizada pelo falante constitui a competência gramatical do usuário, a competência textual e a competência discursiva, possibilitando-lhe a competência comunicativa, a qual deveria ser o grande objetivo do ensino de língua materna[5].

> Nesta concepção de gramática não há o erro lingüístico, mas a **inadequação** da variedade lingüística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso lingüístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s) (TRAVAGLIA, 2000, p. 29, grifo do autor).

[5] Embora Travaglia (2000) defenda a competência comunicativa como o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa na parte 1 de sua obra (Questões Fundamentais para o Ensino de Gramática), acaba demonstrando a teoria com exemplos estanques na parte 2 (O ensino de gramática), ao apresentar sua proposta de ensino.

Mendonça (2001) e Britto (1997) lembram que, além dos três conceitos de gramática discutidos, também há outros como os de gramática reflexiva, gramática histórica, gramática contrastiva, gramática comparada etc., cada qual de acordo com o tipo de olhar que se dirige aos dados lingüísticos. “É por isso que não é possível ser neutro no ensino de língua e que uma concepção de linguagem deve ser adotada nas relações de ensino” (MENDONÇA, 2001, p. 239).

Halliday, McIntosh e Strevens (1974) postulam que ao ensinar uma língua há a possibilidade de realizarmos três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo, “podendo todos ter seu lugar nas aulas de língua materna, desde que sejam razoavelmente equilibrados e compreendidos seus diferentes propósitos” (HALLIDAY, McINTOSH e STREVENS, 1974, p. 260). Travaglia (2000) retoma tais estudiosos e explica que o ensino prescritivo tem o objetivo de levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividades lingüísticas considerados errados e inaceitáveis por outros certos e aceitáveis. Esse ensino é associado à primeira concepção de linguagem, anteriormente discutida, e à gramática normativa, privilegiando a variedade escrita culta da língua e tendo como principal objetivo a correção formal da linguagem.

O segundo tipo de ensino assinalado por Halliday, McIntosh e Strevens (1974) é o ensino descritivo que, de acordo com Travaglia (2000), tem como objetivo mostrar o funcionamento da linguagem e de uma determinada língua em particular, sem procurar alterar habilidades adquiridas, mas apenas mostrando como podem ser utilizadas. Esse tipo de ensino faz uso das gramáticas descritivas e normativas, mas nessa modalidade, se oferece apenas a descrição da variedade culta da língua, “da norma culta escrita e de alguns elementos da prosódia da língua oral” (TRAVAGLIA, 2000, p. 39), enquanto nas gramáticas descritivas, o ensino trabalha com todas as variedades da língua.

No que se refere ao componente produtivo, este tipo de ensino objetiva ampliar as habilidades lingüísticas do aluno, sem alterar padrões já adquiridos, porém com o interesse de aumentar os recursos que possui para uso adequado nas diversas situações em que tiver necessidade da língua. Para Travaglia (2000, p. 40), o ensino produtivo é o mais adequado ao desenvolvimento da competência comunicativa, socialmente produzida, uma vez que este desenvolvimento "implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua e o ensino produtivo visa especificamente o desenvolvimento de novas habilidades".

Provavelmente, seria mais proveitoso, se o ensino da gramática na escola abordasse em primeiro plano a terceira concepção de gramática aqui discutida – gramática internalizada –, considerando o ensino produtivo e privilegiando a habilidade que o aluno já domina para, a partir desta, refletir-se sobre as gramáticas descritivas e normativas. Dessa forma, a escola poderia ampliar as possibilidades de trabalho em sala de aula com esse nó górdio do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. De acordo com Antunes (2000), a escola precisa ser eficiente na preparação de cidadãos competentes, versáteis, criativos, que tenham fluência e desenvoltura na discussão dos mais difíceis problemas. Concordamos com a autora que falar com eficiência, relevância e adequação é muito mais do que falar correto do ponto de vista gramatical.

Possenti (1996) sugere que a instituição escolar priorize, em primeira instância, a gramática internalizada que o falante possui, valorizando a linguagem que o aprendiz traz para a escola e, a partir daí, crie condições para que o aluno aprenda também as variedades que não domina. Não é o caso de substituir uma variedade por outra, mas de propiciar que os aprendizes tenham acesso às diversas formas de linguagem, inclusive, à norma culta. O importante é o aluno "expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias" (POSSENTI, 1996, p. 83).

Isso é passível de ocorrer em sala de aula, se o professor voltar sua prática pedagógica ao trabalho com a diversidade de gêneros discursivos e, conseqüentemente, de textos – inclusive textos dos alunos – integrando leitura, produção textual e análise lingüística, no intuito de garantir a reflexão sobre a linguagem, por meio de atividades interativas. Assim, o "'conteúdo' a ser trabalhado em sala de aula é a própria linguagem" (CARDOSO, 1999, p. 29). Segundo Geraldi (1997a), é no interior e a partir das atividades de leitura e produção textual que a análise lingüística se dá. Esta, praticada nas aulas, permite aos sujeitos "retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam" (GERALDI, 1997a, p. 217). Nesse sentido, conforme Britto (1997), o ensino da gramática levaria a pensar a língua em uso, ou seja, da maneira como é exercitada e avaliada em sociedade.

2.3 A LINGÜÍSTICA APLICADA

A área de ensino-aprendizagem tem sido alvo de pesquisas no espaço acadêmico. Mais especificamente, em se tratando dos estudos da linguagem, muitos trabalhos estão voltados para o ensino de línguas e, nesse contexto, a LA tem papel relevante, por meio de valiosas análises e encaminhamentos de resoluções significativos, ao desenvolver pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem. Não obstante, faz-se necessário, como em qualquer outro setor, delinear sua área de investigação. É importante que fique claro o que caracteriza esta ciência e também que ela não deve ser confundida com aplicação de teorias lingüísticas, já que não é um apêndice da Lingüística teórica, mas uma área independente de investigação.

Tanto a Lingüística quanto a LA interessam-se pela linguagem. Para a Lingüística, importam os signos da linguagem verbal, oral ou escrita (ORLANDI, 1999); para a LA importa a busca da resolução de problemas de uso da linguagem na sociedade. Todavia, o pesquisador não pode ter uma visão distorcida da LA, confundindo-a com aplicação de teorias lingüísticas, tratando a linguagem como produto e não como processo. Isso poderia implicar danos consideráveis ao desenvolvimento da educação em língua materna, visto que deixaria de contribuir com questões que estão além da abrangência da Lingüística.

Kleiman (1998), ao discutir o estatuto teórico da LA, relacionando-a com a Lingüística, lembra que essa questão é ao mesmo tempo histórica e atual. A fim de explicar o motivo de a questão ser histórica, a autora focaliza o percurso da LA no contexto brasileiro, lembrando que as fronteiras entre o lingüista aplicado e o lingüista não são institucionalmente bem marcadas. Antes de a LA emergir no Brasil, eram os lingüistas que ocupavam espaços reivindicados por esta ciência hoje. Segundo a autora, os "lingüistas propunham-se, no fim da década de 1960, a responder às perguntas de professores confusos pelo insucesso com os novos estudantes que a democratização do ensino trazia para a escola, e pelo novo objeto – comunicação na língua – que a lei 5.692/71 instituía" (KLEIMAN, 1998, p.52). Considera, também, a questão atual, porque as mudanças paradigmáticas nos estudos da linguagem têm ampliado o objeto da Lingüística – a gramática – para a linguagem, o que, segundo a autora, implica pensar as práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas.

Signorini (1998, p. 101) aponta que a LA busca cada vez mais referências na língua real, "falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas", tomando isso como seu objeto de estudo. A autora lembra que, em função da especificidade desse objeto de pesquisa, os percursos de investigação produzidos na área tendem a deslocamentos e rupturas que não vão ao encontro dos conceitos já categorizados. Assim, postula que nesse campo o

objeto é múltiplo e complexo, o que implica, em termos metodológicos, ações orientadas mais por um plano que por um programa fixo pré-moldado. Tais ações são orientadas e "gradativamente reorientadas em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo". (SIGNORINI, 1998, p. 104)

O ponto de partida das pesquisas em LA é fruto de observação direta dos processos interativos do uso da linguagem. As pesquisas de cunho etnográfico ganharam bastante espaço na área, devido ao fato de que o pesquisador, como observador participante, coleta os dados no contexto social por meio de anotações de campo, gravações, escrita de diários etc., para se ter uma noção mais exata daquilo que constitui o problema, na prática. No contexto educacional, as pesquisas têm como foco o estudo do processo de ensinar e aprender línguas, através de observações das ações em sala de aula. Moita Lopes (1996) assinala que esse tipo de pesquisa não se pauta em categorias preestabelecidas antes de se conhecer o contexto de sala de aula, mas a partir de uma questão de pesquisa que norteará o estudo.

O objetivo da LA é contribuir com soluções e propostas de encaminhamento para os problemas detectados no cotidiano do uso social da língua, visto que a linguagem perpassa todas as áreas e setores da vida social, política, educacional e econômica. Mesmo porque "é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos" (CELANI, 2000, p. 20). Através da linguagem, faculdade que basicamente diferencia seres racionais de irracionais, agimos, ordenamos, solicitamos, enfim, interagimos como sujeitos de nossa existência.

O fato de a LA interessar-se por problemas de uso da linguagem, dentro ou fora do contexto escolar, ampliou seu campo de ação, explicando a abrangência do seu estatuto teórico. Tal abrangência lhe confere um caráter interdisciplinar, uma vez que esta ciência busca subsídios, além da Lingüística, em várias outras ciências-fonte, como a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia, a Antropologia, por exemplo. A LA delineia o

problema e, dependendo de seus contornos, determina as ciências-fonte apropriadas para retornar ao problema inicial com propostas de encaminhamentos e soluções. Embora busque conhecimento teórico em outras disciplinas, também formula seus próprios modelos teóricos, fato que contribui com o avanço do conhecimento, não somente em seu campo de ação como também em outras áreas. Para Kleiman (1998), a LA se caracteriza pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas-fonte e das metodologias, em função da necessidade de entender os problemas sociais de comunicação em contextos específicos – objeto – que procura resolver – objetivo. Por isso, a autora considera importante iniciar a história da atividade de pesquisa da LA, como atividade científica.

De acordo com Moita Lopes (1996), esse campo da ciência se constitui como pesquisa de natureza interdisciplinar e mediadora:

> A LA tem como uma das suas tarefas no percurso de uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (por exemplo, psicologia, educação, lingüística etc.) e o problema de uso da linguagem que pretende investigar. O corpo de conhecimento teórico utilizado pelo lingüista aplicado vai depender das condições de relevância determinadas pelo problema a ser estudado; portanto, isto implica o fato de que seja possível que os subsídios teóricos para a explicitação de uma determinada questão possam vir de disciplinas outras que a lingüística, mesmo quando esta é entendida em um sentido macro (MOITA LOPES, 1996, p. 20-21).

Na tentativa de resolução de problemas relativos à leitura e produção escrita, tanto no ensino de língua materna quanto de língua estrangeira, a LA, ultimamente, tem recorrido também à Análise do Discurso “que busca na filosofia da linguagem, nos estudos sociais e ideológicos, na psicanálise, a fonte para sua constituição teórica e os recursos para suas análises” (CORACINI, 1997, p.38). Essa busca de subsídios teóricos iniciou-se há algumas décadas na Europa e recentemente no Brasil. Com o advento do ensino na abordagem comunicativa, o texto começou a ser visto como material didático, uma vez que é

fruto de situações interativas de comunicação. Dessa forma, enquanto materialidade lingüística, o texto passou a ser objeto de observação e análise. A autora assim define a relação da LA com a Análise do Discurso, no ensino de línguas:

> Portine (1983) chama a atenção para as funções mistificadora e epistemológica da análise do discurso no ensino de línguas: ao lado do caráter mágico que se lhe atribui, acreditando que ela seria capaz de solucionar questões de sala de aula (função mistificadora), a análise do discurso *permitiria colocar melhor os problemas e, com isso, esperar resolvê-los de modo satisfatório* (op.cit.:6). Esse esforço, segundo Portine, poderia significar da parte da L.A. *uma tentativa de dar um passo à frente em direção a um maior rigor.* Tal opinião traz à baila a vontade de saber e a vontade de poder, na busca da cientificidade e, portanto, de maior controle sempre tão presentes em nossa cultura, como lembra Foucault (1971) (CORACINI, 1997, p. 34, grifo da autora).

Nessa relação, a LA vê a Análise do Discurso numa acepção que postula o discurso como um "conjunto de enunciados abstratos resultantes de uma dada formação discursiva, atravessada pelas ideologias de um determinado momento histórico-social" (CORACINI, 1997, p.35) e que apresenta unidade textual. Essa concepção de discurso reconhece o estudo das condições de produção para a compreensão das manifestações lingüísticas. Sob esse enfoque, podemos dizer que a LA considera a terceira concepção de linguagem – linguagem como lugar de interação humana – como norte para suas análises textuais.

A LA, portanto, é uma ciência que objetiva identificar e analisar problemas relativos ao uso da linguagem no contexto social e sugere encaminhamentos para resolução de tais questões. Moita Lopes (1996) a define como:

> uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista (MOITA LOPES, 1996, p. 22-23).

Celani (2000) postula que o campo de atuação da LA é extenso, uma vez que seu instrumento de investigação é a linguagem, entendida como articuladora de múltiplos domínios do saber, presente em todos os setores da vida social. Na área de ensino-aprendizagem, sua contribuição também é ampla, envolvendo pesquisas referentes à alfabetização, letramento, relação entre linguagem e trabalho, aquisição da língua (tanto em língua materna, como em estrangeira), educação bilíngüe etc. Há ainda pesquisas em outras áreas como, por exemplo, a de distúrbios da comunicação, formação de docentes na graduação, em serviço e na pós-graduação, interação em contextos específicos (consultórios, balcões de atendimento etc) e aquelas relacionadas às práticas pedagógicas, como interação em sala de aula, produção de programas e materiais de ensino, avaliação. A autora indica que a LA não se preocupa somente em:

> ‘ensinar’ língua(s), mas acima de tudo, está preocupada em desenvolver um senso lingüístico que faça com que o aluno veja, sinta, interprete a linguagem não como uma disciplina escolar que dita normas do bem falar e escrever, mas sim como algo que está intimamente inserido na sua vida de cidadão, de ser humano (CELANI, 2000, p. 22).

Em conseqüência, entendemos que no contexto educacional, sob a perspectiva da LA, o objeto de estudo é o processo de ensino-aprendizagem, fato que justifica sua relação com nosso foco de pesquisa – o ensino de língua materna, mais especificamente o ensino gramatical – ao propormos o trabalho com o embasamento metodológico, de caráter processual, conforme aponta esta ciência. Acrescente-se a isso o fato de considerarmos que a gramática é realizada nos usos sociais que os sujeitos fazem com a linguagem ao agenciar recursos expressivos e determinar maneiras de dizer na construção de seus discursos.

3 CAPÍTULO II: ENSINO INTEGRADO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção abordamos, num primeiro momento, questões que discutem sujeito e linguagem como elementos constitutivos, via interlocução. A segunda subseção é voltada às reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa que integra leitura, produção textual e análise lingüística, relacionando as práticas escolares ao trabalho com os gêneros discursivos, respaldados em Bakhtin (1997).

3.1 A SUBJETIVIDADE

Britto (1997, p. 154), ao retomar conceitos de Franchi, lembra que a linguagem é constitutiva dos sujeitos que a constroem e reconstroem seguidamente em cada ato enunciativo. Com base nesse mesmo pressuposto, Geraldi (1997a) postula que é no espaço da interlocução que os sujeitos e a linguagem se constituem. Assim, tanto a linguagem como o sujeito são objetos histórico-sociais e é por essa razão que a linguagem não pode ser reduzida a um sistema formal. Pela linguagem, os sujeitos interagem uns com os outros em sociedade, compreendem o mundo em que vivem e nele agem. A linguagem, segundo Geraldi (1997a), se constitui num movimento histórico pelo trabalho lingüístico dos sujeitos que se utilizam de operações discursivas em suas interações sociais, as quais se dão por processos de reflexão e adequação. É a dinâmica de tal trabalho que é relevante, pois “não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir” (GERALDI, 1997a, p. 11), que permite que a linguagem seja marcada por esse fazer contínuo que a está sempre constituindo.

Nesse contexto, a linguagem se caracteriza como um processo complexo e dinâmico em uma sistematização aberta de recursos expressivos que ganham concretude na

singularidade dos acontecimentos interativos entre os sujeitos. Em outras palavras, a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos e estes se constituem pelo trabalho lingüístico, ao participarem de processos interacionais.

Diante do estabelecimento da subjetividade como constitutiva da linguagem, Geraldi (1997a) discorre acerca de três tipos de ações lingüísticas – as ações que se fazem com a linguagem, ações que se fazem sobre a linguagem e as ações da linguagem – entrecruzadas e concretizadas pelos recursos expressivos, fundamentando-se na teoria bakhtiniana e na Análise do Discurso. Nessas ações, os sujeitos fazem uso de atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas em níveis distintos de reflexão, os quais permitem a produção de discursos com sentidos determinados.

Antes, porém, de esboçar os três tipos de ações lingüísticas propostas por Geraldi (1997a), é imperativo retomar os conceitos de atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, que ocorrem nos três tipos de ações e se constituem como atividades de reflexão, fundamentais para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos" (BRASIL, 1997, p. 38).

As atividades lingüísticas dizem respeito à progressão do assunto em pauta nos processos interacionais. As reflexões que se fazem nesta atividade, tanto nas escolhas de recursos expressivos realizados pelo locutor quanto na sua compreensão pelo interlocutor, não buscam interromper a progressão do assunto de que se está tratando, mas "demandam na compreensão responsiva, um certo tipo de reflexão que se poderia dizer 'automática', sem suspensão das determinações do sentido que se pretendem construir na intercompreensão dos sujeitos" (GERALDI, 1997a, p. 20).

Nas atividades epilingüísticas, a reflexão é voltada para o uso da língua, no interior da atividade lingüística em que se realiza, tomando os próprios recursos expressivos como seu objeto, ou seja, a reflexão é vinculada ao próprio processo interativo, como caminho

para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a produção lingüística. Para exemplificar, Geraldi (1997a, p. 24-25) assinala que, nessas atividades, as operações se manifestam em negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, sempre presentes nas atividades verbais e incidindo "ora sob aspectos estruturais da língua (como nas reformulações e correções auto e heteroiniciadas), ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos".

As atividades metalingüísticas estão relacionadas às análises voltadas para a descrição, por intermédio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos, sendo assim, atividades de conhecimento. De acordo com os PCN (1997) de Língua Portuguesa, essas atividades não estão vinculadas propriamente ao processo discursivo, mas consistem na utilização (ou construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Para Geraldi (1997a), as atividades metalingüísticas dizem respeito a:

> atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. Enquanto tais, elas remetem a construções de especialistas e, em conseqüência, à formação cultural dos sujeitos. Dependendo do nível de escolaridade dos sujeitos intervenientes num processo interativo, é possível detectar nele a presença de certos conceitos gramaticais e portanto uma atividade metalingüística, cuja pertinência, em cada ocasião, é definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões como erro/acerto no uso, na pronúncia, etc. de expressões; na construção de sentenças ou na significação dos recursos lingüísticos utilizados (GERALDI, 1997a, p.25).

Isso posto, podemos distinguir os três tipos de ações lingüísticas, realizadas pelos sujeitos falantes. As ações que se fazem com a linguagem têm como pressuposto o fato de que, nas relações interlocutivas, os sujeitos realizam muito mais do que o simples ato de enunciar algo, pois há compromissos (objetivos a atingir) entre os interlocutores. Os discursos, de acordo com Geraldi (1997a), aproximam os sujeitos pelo significado e este

significado remete a sistemas de referências “com os quais os homens, em sua condição histórica, vêem e entendem (ou não entendem) o mundo em que vivem” (BRITTO, 1997, p. 156). Por meio da linguagem os homens podem praticar ações que incidem sobre o outro, de acordo com suas apresentações de construção da realidade para, de alguma maneira, interferir sobre valores, julgamentos, opiniões, preferências que o interlocutor tenha.

Sob tal enfoque, são as ações lingüísticas sobre o outro que influenciam as motivações para agir, uma vez que a coerção está diretamente relacionada às ações dos sujeitos, que na construção de seus discursos, para atingir os propósitos que motivam suas falas, agenciam diferentes operações discursivas que podem se transformar em argumentos a favor do ponto de vista que pretendem defender.

Geraldi (1997a) aponta que, os estudos das ações que se fazem com a linguagem têm ressaltado que esse tipo de ação reflete ou altera as relações entre os sujeitos envolvidos nos processos interlocutivos, porque diferentes atos respondem a diferentes condições e, conseqüentemente, produzem diferentes compromissos entre os interlocutores.

> Como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; ao modificar as crenças pela incorporação de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem com que falamos e representamos o mundo e as relações dos homens neste mundo (GERALDI, 1997a, p. 28).

Assim como as ações que se fazem com a linguagem, as ações que se fazem sobre a linguagem também visam ao sujeito interlocutor. No entanto, as ações do segundo tipo, conforme proposto por Geraldi (1997a), ainda que sejam produzidas num processo interativo, caracterizam-se por voltar-se para a própria linguagem, tendo como um de seus campos privilegiados os recursos expressivos para os quais a atenção do outro é chamada. O autor assinala que, as ações sobre a linguagem operam entre o estabilizado historicamente e o

novo no discurso, caracterizando-se como “lugar da produção de uma certa ‘novidade’” (GERALDI, 1997a, p. 43) que pode apagar-se ou espalhar-se no discurso em curso, de modo que o novo se torne estabilizado em discursos subseqüentes.

Nessas ações, é a ação criativa do falante – consciente ou não – que é considerada ao buscar constituir sentidos para seu discurso. As ações sobre a linguagem:

> transitam entre a forma lingüística estabelecida pelo trabalho dos falantes no processo histórico em que se inserem e a forma inusitada que se constitui no ato lingüístico, seja através de reinvenções fonéticas, morfológicas, sintáticas, seja através de deslocamentos no sistema de referências (BRITTO, 1997, p. 157).

O terceiro tipo de ações lingüísticas se refere às ações da linguagem. Linguagem e sujeito se constituem em processos interacionais e neste constituir-se dos sujeitos há uma ação da própria linguagem (GERALDI, 1997a) que decorre da historicidade das línguas naturais e pode ser focalizado sob dois ângulos: significam tanto as contrições mais estritamente lingüísticas, “os limites que as possibilidades formais estabelecem” (BRITTO, 1997, p. 157), quanto os sistemas de referências historicamente constituídos, nos quais o sistema lingüístico se torna significativo. No entanto, o sistema é indeterminado, uma vez que os universos discursivos são variados, podendo remeter a discursos estabilizados e não estabilizados.

Ao considerar a questão a partir do primeiro ângulo, Geraldi (1997a, p. 54) postula que a linguagem, enquanto sistematização aberta, histórica e socialmente produzida, impõe “restrições aos tipos de ações que com ela podemos fazer ou que sobre ela podemos fazer”. Estas restrições constituem o sujeito porque contribuem em seus raciocínios lógico-lingüísticos. Para exemplificar, disponibilizamos um fenômeno, oferecido por Geraldi (1997a), que serve como exemplo de ação da linguagem. O autor mostra que tal ação se

manifesta em um enunciado, proferido por uma criança: “Olha, tirou o esmalte”[6], em que o verbo tirar tem o significado de sair.

Britto (1997) remete-nos à leitura de que as ações da linguagem são fundamentalmente aquelas de caráter normativo, “na medida em que estabeleceriam um padrão a servir de referência aos sujeitos quando produzissem enunciados” (BRITTO, 1997, p. 158). No entanto, os exemplos oferecidos por Geraldi (1997a) desautorizam esta interpretação reducionista e apontam que tais ações são processos estruturais da linguagem.

Considerando as ações da linguagem sob o segundo ângulo – a construção de sistemas de referências – Geraldi (1997a, p. 54) retoma Pêcheux para fazer a distinção entre os discursos estabilizados e não estabilizados, mostrando que os primeiros são relacionados aos espaços das ciências matemáticas, das ciências da natureza, das tecnologias industriais e biomédicas, nas quais qualquer ambigüidade na linguagem poderia acarretar em sérios problemas, daí a construção da metalinguagem para representações não ambíguas.

Já os discursos não estabilizados, como, por exemplo, os discursos filosóficos, os enunciados políticos, os rituais ideológicos convivem com ambigüidades, equívocos e contradições que em práticas diferenciadas condensam-se na linguagem.

> [...] no universo discursivo não estabilizado logicamente, convivem ambigüidades, equívocos, contradições. O uso das línguas naturais remete, nos processos interacionais, precisamente a este universo: é em seu espaço que as expressões se tornam significativas. Universo construído a muitas mãos, num longo processo de tempo, em práticas diferenciadas e concretamente dadas, condensa-se na linguagem que, contando sua própria história, conta a história desta construção. (GERALDI, 1997a, p.55)

A construção referida acima – modo de ver e representar o mundo – é perpassada por confrontos que se dão na existência histórica e, assim, em uma sociedade de

[6] Geraldi (1997a) toma o exemplo de WHITAKER-FRANCHI, R.C.M. **Correlação entre estruturas causativas e estruturas ergativas** – Estudo de caso no processo de aquisição. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos, IEL/UNICAMP, Campinas, 1989, nº 17, p.163-185.

classes, a desigualdade das relações leva à formulação de diferentes universos discursivos. Diante disso, verificamos que é no contexto das construções discursivas que se produzem as ideologias e se estabilizam as formas de raciocínio lingüístico-discursivo e de compreensão do mundo. Nesse sentido, o sujeito se constitui por meio do trabalho lingüístico ao participar do processo interacional.

Sob os dois ângulos que focalizaram as ações da linguagem, Geraldi (1997a) conclui que estas ações limitam e estabilizam formas de raciocínio e compreensão do mundo. Por sua vez, as ações com a linguagem e as ações sobre a linguagem produzem as possibilidades de ultrapassagem destes limites, repetindo a oscilação entre a estabilidade e a mudança.

3.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme já posto por nós, vários autores, Geraldi (1997a, 1999), Travaglia (2000), Possenti (1996), Neves (2000), Antunes (2000), Britto (1997), Nóbrega (2000) e outros, que tratam do ensino de língua materna, defendem a idéia de que não podemos pensar o ensino de Língua Portuguesa a partir de atividades mecânicas de repetição e reconhecimento de estruturas, já que os sujeitos estão no centro da linguagem e a significação só se constitui no discurso.

Por esta razão, objetivando alcançar maior êxito no processo de ensino de língua materna, um caminho a se seguir, segundo antes mencionado, é o trabalho integrado com as atividades de leitura, de produção de textos e de análise lingüística, sem artificialidade. Geraldi (1999) aponta que essas práticas vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem têm dois objetivos interligados: “a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da

escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita". (GERALDI, 1999, p. 88).

Para que tal intuito seja alcançado, é relevante que, no ensino de língua, o centro do processo pedagógico esteja voltado para o trabalho com o texto, como já afirmamos anteriormente. Koch (2002b) assinala que, desde as origens da Lingüística do Texto até hoje, o texto foi visto de diferentes formas; salienta, ainda, que de acordo com a perspectiva teórica que se adote e conforme o autor, o conceito de texto pode ser concebido de maneiras diversas. Para Fávero e Koch (1994, p.25), o texto é unidade de sentido que consiste em "qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo". Acrescentamos que o texto é a manifestação concreta do discurso, produzido dialogicamente entre os sujeitos, tratando-se, assim, de processos nos quais os sentidos são construídos na interação, considerando-se as condições de produção. Concordamos com a definição de Koch (2002a), na qual o texto é visto como um evento dialógico, de interação entre os sujeitos sociais.

> [...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2002a, p. 17, grifo da autora)

Sob esse enfoque, Antunes (2000) enfatiza que é no intuito de ver a interação verbal acontecendo que se deve empreender o trabalho com textos em sala de aula. Para tanto, tais textos necessitam significar algo para seus leitores; os textos, socialmente produzidos, devem circular ou já terem circulado entre os atores de sala de aula, a fim de que

se possa buscar, pela aplicabilidade, aquilo que se ensina e se aprende, num processo de reflexão.

Nessa abordagem, o texto é unidade de estudo, em cujo processo de recepção realizam-se atividades interativas de produção de sentidos, por meio dos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e da mobilização de um conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2002a). Acrescentamos, ainda, os recursos utilizados pelo produtor do texto para mobilizar efeitos de sentido pretendidos, visto que o autor se coloca como sujeito ao fazer as escolhas lexicais, gramaticais e textuais no agenciamento dos recursos lingüístico-expressivos utilizados nas ações sobre a linguagem com o outro, ou seja, o interlocutor.

A outra abordagem a se verificar no trabalho com textos é o processo de produção textual, no qual o aluno também mobiliza recursos expressivos em função de seu conhecimento. Os PCN (1998) de Língua Portuguesa preconizam que as ações pedagógicas começam e terminam pelo trabalho com o texto de autoria do aluno: “para poder mapear o que sabe sobre o gênero que está sendo estudado e o que precisa aprender, projetando ações didáticas necessárias ou para avaliar os efeitos do trabalho realizado” (BRASIL, 1998, p. 77). A partir dos textos dos alunos, o professor poderá ter parâmetros para abordar as necessidades apresentadas pelos estudantes. Dessa forma, o fulcro do ensino de língua não se volta para o vazio e o artificial, e sim para algo eficiente e autêntico.

Nas duas abordagens de ensino com o texto – processos de recepção e produção – o trabalho de análise lingüística é primordial, visto ser por meio das expressões selecionadas, do léxico, escolhas sintáticas, enfim, dos recursos utilizados, que se constroem os efeitos de sentido pretendidos. Pelas escolhas lingüísticas, é possível também perceber a subjetividade, pois o autor reflete sua individualidade nos enunciados (BAKHTIN, 1997), revelando-se, mostrando-se como sujeito.

Travaglia (2000), embasado na Análise do Discurso, discute questões relativas ao texto e ao discurso, assinalando que, na busca dos sentidos dos textos, faz-se necessário que verifiquemos os efeitos de sentido que determinado texto produz, de acordo com sua constituição e suas condições de produção.

> [...] o sujeito não é a fonte do sentido, ele apenas tem a ilusão de ser a fonte do sentido. Por isso, aceitando essa concepção do funcionamento dos textos para a produção de efeitos de sentido, o professor terá de deixar de perguntar 'o que o autor quis dizer com esse texto? neste trecho? etc.'e terá de passar a discutir com seus alunos qual (quais) o (s) efeito(s) de sentido que o texto pode produzir tal como está constituído e dentro das condições de produção em que foi produzido (na situação X, entre os sujeitos A e B, em tal tempo, utilizando tais recursos da língua) (TRAVAGLIA, 2000, p. 94).

O autor lembra que, assim como há diferentes maneiras de interação comunicativa ou situações discursivas variadas, "os textos resultantes são de diferentes tipos" (TRAVAGLIA, 2000, p. 95), já que na sociedade há exemplares distintos de atividades sociais relacionadas com a utilização da língua. Em conseqüência, recorremos à noção bakhtiniana de gêneros do discurso, nos quais os PCN (1997, 1998) de Língua Portuguesa estão fundamentados, para explicitar tal diversidade.

Bakhtin (1997) denomina gêneros do discurso os enunciados, relativamente estáveis, advindos das diferentes esferas de atividades humanas que traduzem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas áreas por meio de seu conteúdo, seu estilo verbal e principalmente pela sua construção composicional.

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – , mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro,

> individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 279, grifo do autor).

Para Bakhtin (1997), os inúmeros gêneros existentes em uma sociedade podem ser diferenciados em gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os primários estão relacionados às situações de comunicação verbal espontânea, estabelecendo "relação imediata com a realidade existente e com a realidade alheia" (BAKHTIN, 1997, p. 281), ao passo que os gêneros secundários voltam-se às circunstâncias de comunicação mais complexas e relativamente mais evoluídas, relacionadas, sobretudo, à escrita. Entretanto, no processo de formação dos gêneros secundários, os gêneros primários são absorvidos e transmutados, adquirindo uma característica peculiar.

O autor considera que a natureza do enunciado deva ser estudada, com o intuito de tornar clara a formação histórica dos gêneros, ou seja, a inter-relação entre os gêneros primários e secundários e a correlação entre língua, ideologia e visões de mundo. Cristóvão (2001), em estudo acerca dos gêneros do discurso, postula que desconsiderar a natureza do enunciado "é o mesmo que abstrair a língua de seu contexto de produção e, portanto, desviar-se da ótica proposta pelo sócio-interacionismo que considera a língua como instrumento de mediação usado pelo ser humano para agir com a linguagem" (CRISTÓVÃO, 2001, p. 20).

Ao veicular os gêneros ao estilo, Bakhtin (1997) ressalta que os enunciados (orais ou escritos) refletem a individualidade do falante ou escritor. No entanto, lembra o autor que nem todos os gêneros são propícios ao estilo individual porque há gêneros que requerem uma forma padronizada, como a formulação de documentos oficiais, por exemplo. Assim, enfatiza que o estilo pertence aos gêneros por natureza e se baseia no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade.

Ainda, Cristóvão (2001, p.22) ressalta que os gêneros não podem ser considerados estáticos, uma vez que vão sendo adaptados pelo falante (ou escritor) às situações sócio-comunicativas, “pois ao realizar uma ação de linguagem, o agente confronta suas próprias representações da situação vivida com as representações já cristalizadas por formações sociais outras”.

Barbosa (2000), ao discutir os gêneros discursivos, assinala que a eleição dos gêneros como objeto de ensino de Língua Portuguesa pode contemplar o complexo processo de produção e compreensão de textos, pelo fato de esse conceito incluir aspectos da ordem da enunciação e do discurso.

> A noção de gênero permite incorporar *elementos da ordem do social e do histórico* (que aparecem na própria definição da noção); permite considerar a *situação de produção* de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, com que registro, etc.); abrange o *conteúdo temático* – o que pode ser dizível em um dado gênero, a *construção composicional* – sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social – e seu *estilo verbal* – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto (BARBOSA, 2000, p. 153, grifo da autora).

A autora ressalta que, via gêneros discursivos, o professor pode ter parâmetros mais claros acerca do que deve ensinar e avaliar, já que os gêneros nos permitem circunscrever as formas de dizer que circulam socialmente. Além disso, com esse tipo de abordagem, são enfatizadas as especificidades de cada gênero que traz em si conteúdos específicos de ensino a ele relacionado, fato que desvincula o trabalho com classificações genéricas e tipológicas. Salienta resultados de pesquisas mostrando que um trabalho baseado em gêneros do discurso acarreta uma melhoria considerável no desempenho dos alunos,

referente à produção e recepção de textos e elenca motivos a favor da adoção dos gêneros discursivos como objeto de ensino de Língua Portuguesa:

> – os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
> – os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;
> – os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as seqüências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso de linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos) (BARBOSA, 2000, p. 158).

Nos PCN (1998) de Língua Portuguesa, encontramos a defesa do ensino de língua embasado nos conceitos de gêneros discursivos como objeto de ensino. O documento enfatiza que os textos veiculados socialmente se configuram dentro de um determinado gênero, em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam; também são organizados de diferentes formas, o que supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. Dessa forma, o trabalho com textos, via gêneros do discurso, é relevante, já que não há um gênero prototípico que permita ensinar todos os gêneros em circulação social, pois “os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (BRASIL, 1998, p. 23). O documento aponta que os gêneros existem em número quase ilimitado, por variarem em função da época, das culturas, das finalidades sociais, de modo que se torna inviável a escola tratar de todos eles. Bakhtin (1997) relaciona o gênero com a época e a língua escrita, assinalando que:

> Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos de diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 285-286).

Nessa perspectiva de ensino, postulamos a necessidade de que se priorizem os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada de acordo com os objetivos escolares, a necessidade e/ou o nível dos alunos. Barbosa (2000) também defende que cada gênero traz em si conteúdos específicos a ele relacionados e que os gêneros visam a atingir propósitos diferentes, refletindo/refratando suas sócio-histórias de constituição e desenvolvimento. Dessa forma, uma fábula, um conto de fadas, um romance policial, um romance de aventura, por exemplo, apesar de serem textos narrativos, são gêneros que possuem grandes diferenças entre si.

Os PCN (1998), conforme quadros expostos a seguir, priorizam os gêneros utilizados em situações públicas de uso de linguagem e sugerem uma listagem de gêneros que privilegiam a prática de escuta e leitura de textos e a prática de produção de textos orais e escritos. A classificação dos gêneros a serem trabalhados, a partir de critérios, oferece parâmetros para o professor, que pode considerar diferentes capacidades de linguagem em diferentes esferas de comunicação, como discute Barbosa (2000), evitando uma prática arraigada em generalizações tipológicas textuais.

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	• cordel, causos	LITERÁRIOS	• conto

	e similares • texto dramático • canção		• novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	• comentário radiofônico • entrevista • depoimento	DE IMPRENSA	• notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• exposição • seminário • debate • palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	• propaganda	PUBLICIDADE	propaganda

(BRASIL, 1998, p. 54)

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIO	• canção • textos dramáticos	LITERÁRIO	• crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	• notícia • entrevista • debate • depoimento	DE IMPRENSA	• notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• exposição • seminário • debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

(BRASIL, 1998, p. 57)

Dolz e Schneuwly (1996, apud Barbosa, 2000), pesquisadores ligados à Universidade de Genebra, com intenção de classificar os gêneros discursivos, propuseram cinco agrupamentos de gêneros, elaborados com base no domínio social da comunicação a que os gêneros pertencem, nas capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses gêneros e na tipologia geral. O quadro abaixo, extraído de texto de Barbosa (2000), reproduz os agrupamentos propostos pelos estudiosos suíços. A autora lembra que essa classificação possui a vantagem de tematizar o contexto social e histórico e de considerar aspectos relativos à linguagem; contudo, assinala que não é a única possibilidade para conceber agrupamentos. Ainda salienta que o importante em uma classificação de gêneros é permitir que se possa efetivar uma progressão curricular.

a) *gêneros da ordem do narrar* – cujo domínio de comunicação social é o da cultura literária ficcional, enquanto manifestação estética e ideológica que necessita de instrumentos específicos para sua compreensão e apreciação (exemplos destes gêneros seriam: contos de fadas, fábulas, lendas, narrativas de aventura, narrativas de ficção científica, romance policial, crônica literária, etc.). Envolvem a capacidade de mimesis da ação através da criação de uma intriga no domínio do verossímil;
b) *gêneros da ordem do relatar* – cujo domínio de comunicação social é o da memória e o da documentação das experiências humanas vivenciadas (exemplos destes gêneros seriam: relatos de experiência vivida, diários, testemunhos, autobiografia, notícia, reportagem, crônicas jornalísticas, relato histórico, biografia, etc.). Envolvem a capacidade de representação pelo discurso de experiências vividas e situadas no tempo;
c) *gêneros da ordem do argumentar* – cujo domínio de comunicação social é o da discussão de assuntos sociais controversos, visando um entendimento e um posicionamento perante eles (seriam exemplos de gêneros: textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, debate regrado, editorial, requerimento, ensaio, resenhas críticas, artigo assinado, etc.). Envolvem as capacidades de sustentar, refutar e negociar posições;
d) *gêneros da ordem do expor* – que veiculam o conhecimento mais sistematizado que é transmitido culturalmente – conhecimento científico e afins (exemplos de gêneros: seminário, conferência, verbete de enciclopédia, texto explicativo, tomada de notas, resumos de textos explicativos, resumos de textos expositivos, resenhas, relato de experiência científica, etc.). Envolvem a capacidade de apresentação textual de diferentes formas dos saberes;
e) *gêneros da ordem do instruir ou do prescrever* – que englobariam textos variados de instrução, regras e normas e que pretendem, em diferentes domínios, a prescrição ou a regulação de ações (exemplos de gêneros: receitas, instruções de uso, instruções de montagem, bulas, regulamentos, regimentos, estatutos, constituições, regras de jogos, etc.). Exigem a regulação mútua de comportamentos.

(BARBOSA, 2000, p.170-171)

Cabe mencionar que os PCN (1997, 1998) de Língua Portuguesa estabelecem dois eixos básicos organizadores dos conteúdos no ensino fundamental: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem. O eixo 1 – o uso – é constituído pela prática de compreensão de textos e a prática de produção de textos; o eixo 2 – a reflexão – concentra práticas de análise lingüística.

> De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar aspectos que serão abordados. Isso favorece a revisão dos procedimentos e dos recursos lingüísticos utilizados na produção e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras.(BRASIL, 1998, p. 34).

A seguir, discutiremos as três atividades básicas de ensino de Língua Portuguesa – leitura, produção textual e análise lingüística – na intenção de enfatizar a importância de um trabalho que integre as três instâncias, uma vez que elas são inter-relacionadas e, por isso, não há razão de serem abordadas separadamente.

3.2.1 Leitura

A concepção de leitura vigente nos PCN (1998) de Língua Portuguesa vê esta habilidade como um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto e não como mera decodificação e extração de informações, fatos que concebem a leitura como um processo que envolve pensamento e linguagem (GOODMAN, 1997). É uma atividade realizada pelo leitor que depende de seus objetivos, seus conhecimentos prévios,

conhecimento sobre o autor do texto e tudo o que sabe sobre a linguagem. A habilidade de leitura ainda implica estratégias básicas de seleção, antecipação, inferência e verificação que levam o leitor à proficiência.

Geraldi (1997a) postula que a leitura é um trabalho de produção integrado no que se tem a dizer e nas estratégias do dizer, que se oferece ao leitor, e nele se realiza, num processo dialógico, o que delega a leitura como produção de sentidos. Nessa perspectiva, tanto leitor quanto autor produzem sentidos. Assim, "a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto" (GERALDI, 1999, p. 91).

Perfeito (1999, p. 84) aponta que "o ato de ler não se trata de um mero transporte das informações do texto à mente do leitor, de um decifrar de sinais, de repetição de saber, mas que o leitor através de artefatos textuais imprime sua interpretação, a sua marca pessoal", fato que resulta de um trabalho dialógico. Nesse mesmo sentido, Kleiman (1997) define a atividade de leitura como interação à distância entre leitor e autor, via texto. Para a autora, enquanto o leitor constrói um significado global para o texto por meio de pistas formais, formulação e reformulação de hipóteses e conclusões, o autor busca a adesão do leitor deixando no texto bons argumentos, evidências claras e convincentes através das pistas objetivas a fim de atingir suas metas. Assim, na leitura, leitor e autor têm responsabilidades mútuas, visto que a interação via texto é descontextualizada, diferentemente da interação face a face. Dessa forma, se o leitor for ao texto com idéias pré-concebidas, crenças imutáveis, baseando-se unicamente em seus conhecimentos e experiência prévios, a compreensão poderá sofrer prejuízos.

> [...] a capacidade de perceber a atitude do autor nos textos requer habilidades que vão além da identificação automática dos itens lexicais, pois ela envolve a reconstrução de uma posição argumentativa implícita a partir de elementos lexicais explícitos (KLEIMAN, 1997, p. 79).

Na visão de Kleiman (1997), o autor deve deixar pistas suficientes na superfície textual que possibilitem ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. Por seu turno, o leitor deve crer que o autor tem algo relevante a dizer e que o dirá claramente e coerentemente no texto. No entanto, quando obscuridades e inconsistências aparecerem, o leitor buscará resolvê-las, apelando para seu conhecimento prévio, lingüístico, textual, atentando para as pistas encontradas na superfície textual.

No contexto de sala de aula, especificamente quando consideramos as práticas propostas pelos livros didáticos, o trabalho com a leitura dificilmente se dá de forma dialógica, uma vez que os leitores nem sempre vão ao texto em busca de algo significativo. Tais leituras, de acordo com Geraldi (1997a), não respondem a nenhum interesse imediato dos alunos e, sendo assim, a relação interlocutiva não ocorre.

Geraldi (1997a, 1999) comenta os quatro tipos de relações que são alternativas de entradas do texto na sala de aula. Contudo, garante que as possibilidades de relações não estão esgotadas nas quatro posturas. A primeira delas é a *leitura busca-de-informações*, na qual o leitor vai ao texto em busca de uma resposta à pergunta que possa ter. De acordo com o autor, este questionamento não é gratuito; se o leitor pergunta algo ao texto é porque tem algum propósito. Nesse sentido, a razão para a leitura é querer saber mais.

O segundo tipo de relação de leitura é a *leitura-estudo-do-texto*. Esta ocorre quando o leitor pretende retirar do texto tudo quanto ele possa oferecer e o leitor seja capaz de detectar. Para Geraldi (1997a), este tipo de leitura confronta as palavras do autor com as do leitor. Novamente, a razão para a leitura é querer saber mais. É isso que impulsiona a busca de respostas dadas por outros em textos que lemos.

A terceira alternativa de leitura é a *leitura pretexto*. Aqui, o leitor visa a usar o texto em outras produções. A escola faz muito uso desse tipo de leitura, no intuito de buscar no texto a discussão para a sintaxe de seus enunciados. O autor considera este uso ilegítimo,

pois as análises, já tão cristalizadas, não se apresentam como possibilidades, mas como verdades absolutas.

A quarta alternativa de leitura explicitada por Geraldi (1997a, 1999) é a *leitura-fruição*. O que orienta a relação dialógica é a gratuidade. O leitor não vai ao texto com perguntas previamente formuladas, nem vai para escutá-lo ou usá-lo, mas pelo simples prazer de ler, de estar com o outro e com ele se constituir.

Para Geraldi (1997a), o texto não responde ao previamente fixado (como as perguntas de interpretação do livro didático), mas é conseqüência de um movimento que articula produção, leitura, retorno à produção, revista a partir de novas categorias que o diálogo entre professor, alunos e textos fornece. Sob essa perspectiva, de acordo com o autor, talvez a entrada dos textos para leitura em sala de aula tenha razões efetivas às quais fora da escola buscamos nos textos.

Koch (1996) assinala que o ensino de leitura na escola deve levar o aluno a entender que, em cada texto, encontramos diversos níveis de significação, nem sempre explícitos, que são diretamente ligados à intencionalidade do emissor. Tal significação, revelada pelas pistas que o texto oferece, torna possível não só reconstruir o evento da enunciação, como também recriar os sentidos através da vivência de cada educando, de seu conhecimento e de sua visão de mundo. A partir dessa ótica, o sujeito leitor precisa estar apto a apreender a significação profunda dos textos com que defronta, tornando-se capaz de reconstruí-los e reinventá-los.

> Importante é o aprendiz notar que cada nova leitura de um texto lhe permitirá desvelar novas significações, não detectadas nas leituras anteriores. Esse fato poderá, inclusive, servir-lhe de motivação, despertando-lhe maior gosto pela leitura ao perceber que, pela reconstrução que ele próprio faz do texto, acaba por recriá-lo, tornando-se por assim dizer, o seu co-autor.
> Ainda mais: no momento em que o educando se tornar capaz de descobrir tudo aquilo que se encontra, de algum modo, implicitado no texto, em seus diversos níveis de significação, ser-lhe-á mais fácil fugir à manipulação, ou seja, reconhecer as manobras discursivas realizadas pelo emissor, com o

> intuito de conduzi-lo a uma determinada interpretação ou obter dele determinados tipos de comportamento (KOCH, 1996, p. 162).

3.2.2 Produção de Textos

Quando falamos em produção textual podemos referir-nos tanto a textos escritos quanto orais nas diversas variedades lingüísticas, das quais o padrão formal escrito é apenas uma delas. Para Geraldi (1997b), produzir implica a existência de um sujeito, herdeiro e produtor de herança cultural. Isso significa dizer que na interação verbal, de acordo com a concepção bakhtiniana de linguagem, diferentes pontos de vista se confrontam, formam-se e se conformam e cada palavra corresponde a diferentes contrapalavras, através das quais são construídas as compreensões. Sob tal ótica, a produção de textos é o lugar da subjetividade (GERALDI, 1997a), pois ao produzir discursos o sujeito articula seu ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica. Sendo assim, o sujeito se compromete com sua palavra e sua articulação individual se compromete com a formação discursiva de que faz parte.

Diante disso, percebemos o quão importante são as atividades de produção textual, já que, via texto/discurso, o indivíduo pode deixar registradas suas emoções, posições ideológicas, conhecimentos adquiridos; enfim, a prática de produção de textos revela “o uso efetivo e concreto da linguagem, com fins determinados pelo locutor” (GERALDI, 1999, p. 91). Nessa perspectiva, Geraldi (1997a) ressalta que no contexto escolar a produção de texto é ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem de língua porque é no texto que a língua se revela em sua totalidade, seja como conjunto de formas e de seu reaparecimento, ou como discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

> Centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala (GERALDI, 1997a, p. 165, grifo do autor).

Na construção de um texto, independentemente de sua modalidade, é necessário que o produtor se assuma como locutor, numa relação interlocutiva. Isso implica, nas palavras de Geraldi (1997a), que o produtor (eu) tenha o que dizer a alguém (tu); tenha razões para o seu dizer; se constitua como sujeito de seu discurso e selecione estratégias para realizar o processo de interlocução, de acordo com seu leitor/ouvinte e os objetivos pretendidos. Suassuna (1995, p. 45) acrescenta a isso que é preciso que o texto se justifique como prática histórico-social, e Britto (1997) contribui assinalando que:

> [...] tomando-se em conta as diferentes instâncias de uso da linguagem e privilegiando-se a instância pública de uso da linguagem, os sujeitos do processo pedagógico engajam-se em uma prática constante de escrita e reescrita em que cada texto terá sempre interlocutores reais e possíveis; será em função do *que dizer*? e *para quem dizer*? que se buscarão as estratégias mais adequadas (BRITTO, 1997, p. 163, grifo do autor).

Na sociedade, há diferentes áreas de atividades humanas que operam com diferentes modos de produção e compreensão do texto; além disso, as comunidades lingüísticas são heterogêneas, e nelas se encontram diferentes visões de mundo e diferentes usos da linguagem. Remetendo-nos aos gêneros discursivos, o texto, enquanto seqüência verbal escrita (Geraldi, 1997a), é considerado um gênero discursivo secundário “criador de espaço para manifestação e ampliação da subjetividade, produtora de significados(s)” (PERFEITO, 1999, p.94). Assim, o trabalho com textos de autoria, realizado pelos alunos na escola, não pode ser uma atividade simulada ou artificial para apenas cumprir uma exigência

escolar, pois o texto não é um amontoado de frases soltas e, sim, um todo semântico no qual os elementos que o constituem referem-se mutuamente.

Os PCN (1998) de Língua Portuguesa sugerem que a escola possibilite condições para o aluno ter contato com diferentes gêneros discursivos. Por isso, apontam como categorias didaticamente formuladas para a produção textual: a transcrição, a reprodução, o decalque e os textos de autoria.

> As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tomando suas as palavras do outro (BRASIL, 1998, p. 77).

O documento oficial esclarece que não há uma progressão linear entre tais categorias didáticas para se chegar ao texto de autoria, pois é em função daquilo que os alunos precisam aprender que se selecionam as atividades mais adequadas, e será o olhar do educador sobre o texto do aluno que mapeará o quê e quando ensinar.

3.2.3 Análise Lingüística

Assumindo o pressuposto de que o ensino de Língua Portuguesa deve estar centrado no tripé leitura, produção textual e análise lingüística, concordamos com Geraldi (1997a) que esta última instância ocorre no interior das práticas de leitura e produção de textos. E, nessa perspectiva, o texto – do aluno e de outros autores – é o centro do processo pedagógico do ensino de língua.

Comungando o mesmo ponto de vista, Antunes (2000) entende texto como concretização dos saberes necessários para que a comunicação humana aconteça eficazmente, sendo assim o objeto de ensino[7] da língua, através do qual a prática discursiva ultrapassa a gramática e suas classificações. Para a autora, a escola deve ensinar os alunos a ler e escrever textos de diferentes gêneros, objetivando ampliar suas habilidades lingüísticas e levá-los a descobrir o "quão vasto é o poder das palavras" (ANTUNES, 2000, p. 14), não ignorando sua aplicação que é de falar, ler e escrever de forma eficaz, relevante e adequada às diferentes situações comunicativas.

A autora ainda lembra que é no campo do uso lingüístico que concretamente costuma acontecer a exclusão social dos sujeitos, principalmente aqueles que pertencem às classes social e econômica mais baixas da população. Isso se dá pelo fato de as pessoas não saberem ler textos mais complexos, de gêneros especializados, não saberem intervir em situações mais formais de comunicação pública e não saberem escrever textos mais formais e mais elaborados.

> Ficam excluídos, assim, de todas as situações em que podiam atuar, discutindo, solicitando, concordando, refutando, reclamando, reivindicando, explicando, informando, acerca de suas situações de trabalho e de vida. Não podem fazer isso, porque não sabem como fazê-lo, ou porque foram convencidos de que não sabem. Mas passaram anos a fio – os poucos que conseguiram ficar – procurando dígrafos, separando sílabas, sublinhando palavras, decorando coletivos, classificando sujeitos (eles próprios 'desclassificados'), escrevendo frases, fazendo cópias e outras tantas atividades, que só se justificam no domínio interno da escola, em que algumas coisas devem ser aprendidas para que sejam sabidas quando o professor perguntar sobre elas (ANTUNES, 2000, p. 14).

Sob a perspectiva de Antunes (2000), é preciso que se busque no texto mais do que compreender o que ele diz, pois a compreensão do que se diz, do modo como se diz e dos objetivos pretendidos com o discurso é fundamental. Assim, a relação do texto com a

[7] Antunes vê o texto como objeto de ensino da língua. No entanto, os PCN (1998) postulam os gêneros como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino. Posição que adotamos.

gramática ocorre no sentido de perceber como os textos se organizam, que propriedades requerem e quais regularidades apresentam. Fato que pode ser verificado por meio da análise do texto, na qual devem se observar os mais variados aspectos e planos como o discursivo, o textual e o lingüístico, com a finalidade de perceber os efeitos de sentido que esses aspectos delegam ao discurso comunicativo. Mendonça (2001, p. 245) também postula que no trabalho com textos é importante "refletir sobre aspectos pragmáticos e discursivos que constituem esse texto e que o fazem ser aquilo que é, aspectos que o fazem estar imerso em um processo histórico, sendo constituídos por 'realidades' e constituindo outras".

A análise lingüística caracteriza-se como um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, já que "com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos" (GERALDI, 1997a, p. 189), ou seja, recorremos à atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, conforme explicitado anteriormente.

De acordo com esse estudioso, as crianças, mesmo antes de freqüentar os bancos escolares, já operam sobre a linguagem, quando refletem acerca dos meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função de seus interlocutores e seus objetivos. Em se tratando de trabalhar com a linguagem em atividades interativas de sala de aula, a análise lingüística é referenciada no interior das práticas de leitura e produção textual, uma vez que por meio dessas instâncias a elaboração do texto com a linguagem se faz por operações discursivas que constroem os sentidos.

Britto (1997) retoma Geraldi (1997a) para indicar que a análise lingüística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como apresentam alguns manuais didáticos, mas sim como um deslocamento da reflexão gramatical, porque o objetivo fundamental da análise lingüística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas. Com o trabalho de análise lingüística, podemos "buscar ou perceber os recursos

expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade lingüística" (BRITTO, 1997, p. 164), enquanto as gramáticas normativas, vistas como "resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer" (GERALDI, 1997a, p. 192).

Diante disso, ressaltamos que é no interior dos textos que as reflexões sobre a língua ocorrem. Assim também concordam os PCN (1998), ao tomarem o texto como unidade de ensino e enfatizarem que não é somente a dimensão gramatical que neles deve ser abordada:

> Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos" (BRASIL, 1998, p.78).

Um dos aspectos fundamentais do trabalho de análise lingüística é o processo de refacção dos textos produzidos pelos alunos. Quando o aluno escreve, mobiliza recursos expressivos em função de seu conhecimento e o professor, tomando como ponto de partida o texto do aluno, pode definir seus conteúdos de ensino, não perdendo de vista o objetivo de ampliar os horizontes discursivos dos estudantes, que vivendo em sociedade interagem em diferentes esferas de atividades humanas, cujos modos de produção e compreensão do texto são distintos, como já discutido acima.

Centrando o ensino de Língua Portuguesa nos gêneros do discurso, os PCN (1998) assinalam que:

> Os textos submetem-se às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. Os alunos, por sua vez, ao se relacionarem com este ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades: isto aponta para a necessidade de

> trabalhar com alguns desses conteúdos e não com outros (BRASIL, 1998, p. 78)

Mediante tal discussão, reforçamos o pressuposto de que a prática de análise lingüística se dá em diferentes momentos de trabalho com o texto – nos processos de recepção, produção e refacção. Na recepção, a escola deve propiciar ao aluno a busca e compreensão das particularidades de textos por meio dos recursos agenciados pelo autor, para construir efeitos de sentido desejados, de acordo com fatores como as condições de produção e o interlocutor. Nos processos de produção e refacção textual, o aluno, enquanto sujeito de seu discurso, mobiliza recursos expressivos em função de seus conhecimentos, também considerando a relação interlocutiva e a situação de uso.

Em pesquisa realizada por Neves (1990), verificou-se que a totalidade dos professores entrevistados afirmou que o objetivo de se ensinar Língua Portuguesa é falar e escrever melhor. Conforme a autora, “falar e escrever bem é, acima de tudo, ser bem sucedido na interação” (NEVES, 2000, p. 54). Acreditamos que para se obter tal resultado é necessário que na escola se façam encaminhamentos de reflexão sobre a linguagem em uso, em busca dos efeitos de sentido que as escolhas lingüísticas carregam consigo, a fim de levar os estudantes à percepção de que a gramática rege a produção de sentidos dos enunciados.

Para Neves (2002), o ensino da gramática nas escolas precisa ser tratado, levando-se em conta a situação de produção, no contexto discursivo-textual. Ao discutir a abordagem gramatical mais adequada para se enfrentar questões decorrentes da interface texto-gramática, a autora afirma que para se alcançar o desempenho lingüístico – objetivo do ensino de Língua Portuguesa nos ensinos fundamental e médio – a boa constituição dos textos passa pela gramática, porque as frases que os compõem têm estrutura gramatical e porque na produção lingüística desenvolve-se o domínio que o falante tem “dos processos de

mapeamento conceptual e de amarramento textual, altamente dependentes de uma ‘gramática’ organizatória” (NEVES, 2002, p. 226).

Em Franchi (1991a, p.22), encontramos respaldo para essas afirmações, quando o autor esclarece que o aspecto fundamental da atividade de caráter gramatical consiste em “compreender os diferentes processos pelos quais o sujeito atua lingüisticamente”, pois “a gramática é o estudo das condições lingüísticas de significação” (FRANCHI, 1991a, p. 32). Ainda verificamos que, no ensino de língua, é importante oferecer condições aos alunos para operarem sobre a linguagem, revendo e transformando os textos, a fim de perceberem a riqueza das formas lingüísticas disponíveis em suas mais diversas opções. Se as escolhas são conscientes e carregadas de significação, os objetivos pretendidos com tais escolhas só serão alcançados, se a interação for bem sucedida, fato que ocorre de maneiras bastante diversas como são também diversas as situações de comunicação.

> [...] isso ocorre de maneiras bastante diferentes, como diferentes forem as situações de comunicação e as funções privilegiadamente ativadas: é levar alguém a agir, se era isso o que o falante pretendia (e agir do modo como ele pretendia), é fazer alguém acreditar, se isso era o necessário no momento (e, como o que está em questão não é a ética, podemos até dizer: acreditar ‘entendendo’, se isso convinha, ou até acreditar ‘não entendendo’, se era o que convinha), e assim por diante; ou é, afinal, por exemplo, obter apenas fruição do interlocutor, se a predominância da ‘função poética’era pretendida (NEVES, 2000, p.54).

Mesmo com a grande discussão acerca do ensino de língua materna de forma integrada, conforme verificamos em diversos autores como Geraldi (1996, 1997a, 1999), Travaglia (2000, 2003), Possenti (1996), Neves (2000, 2002), Antunes (2000), Mendonça (2001), Britto (1997), Nóbrega (2000), entre outros não citados aqui, ainda se verifica o peso da tradição gramatical, no que tange à produção de textos como preenchimento de estruturas modelares e o texto usado como pretexto para se ensinar gramática normativa. Isso posto, Mendonça (2001) assinala a contribuição dos estudos da Lingüística no

contrafluxo dessa situação, no intuito de se integrar sem artificialidade, no processo pedagógico, as três unidades básicas de ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção textual e análise lingüística. A autora afirma que “o trabalho com língua na escola só é possível com o entrelaçamento de diversas atividades” (MENDONÇA, 2001, p. 259), já que a linguagem, assim como o sujeito e suas práticas sociais, é heterogênea.

Acrescentamos a isso, a contribuição da LA pelo fato de interessar-se por questões de uso da linguagem e, em nosso campo específico, pelos processos de ensinar e aprender línguas. Dessa maneira, esta ciência tem muito a oferecer àqueles que se dedicam aos estudos da linguagem em contextos escolares.

4 CAPÍTULO III: METODOLOGIA

Esta seção está voltada à descrição da metodologia utilizada no estudo. Inicialmente abordamos alguns pressupostos referentes à caracterização da pesquisa. Em seguida, descrevemos os procedimentos utilizados na seleção dos sujeitos e focalizamos o contexto em que se deu a gravação das aulas, por meio das quais coletamos os dados. Na seqüência, explicitamos o percurso realizado na coleta de dados e, finalmente, fazemos alusão aos procedimentos para abordagem e análise das informações coletadas.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Conforme discutido anteriormente, esta pesquisa integra um projeto maior denominado *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*, caracterizado como pesquisa etnográfica em LA, desenvolvido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, coordenado pela Professora Doutora Alba Maria Perfeito. No recorte que realizamos, desenvolvemos uma pesquisa voltada para a investigação da ação de uma professora de Língua Portuguesa, de uma turma de oitava série do ensino fundamental, pertencente a uma escola pública estadual do município de Maringá, Estado do Paraná.

Embasada em Moita Lopes (1996), André (1998), Kleiman (1999), Thiollent (1987, 1998), Cagliari (1992), esta pesquisa orienta-se para a sala de aula, como foco do processo de ensinar e aprender Língua Portuguesa, mais especificamente em relação à análise lingüística. Caracteriza-se como pesquisa de tendência etnográfica e qualitativa, envolvendo investigação diagnóstica, apresentando sugestões de intervenção.

Moita Lopes (1996) assinala que há uma tendência atual de pesquisa na qual a investigação ocorre na sala de aula, tendo como foco o estudo do processo de ensinar e aprender línguas. O autor classifica as tendências em pesquisa de diagnóstico e pesquisa de intervenção. A primeira é centrada na investigação do processo de ensinar e aprender, observando-se a prática em sala de aula, enquanto que na pesquisa de intervenção o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente no contexto.

De acordo com Moita Lopes (1996), é muito comum a tendência de pesquisa voltada para a pesquisa-ação, na qual o professor é o investigador de sua prática em sua própria sala de aula. Esta tendência é vista como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula e como forma de avanço educacional. André (1998), ao discutir essa metodologia de pesquisa, reconhece seu valor no que se refere à melhoria da qualidade de ensino, pois leva os participantes a uma reflexão profunda sobre o trabalho docente e uma busca de modificação da própria ação.

O interesse crescente em pesquisas realizadas por professores em suas próprias salas de aula só tem a contribuir com a aprendizagem, visto que o professor pesquisador, ao refletir criticamente sobre sua prática de ensinar e aprender língua, pode realizar adaptações e alterações que se fizerem necessárias durante o processo de ensino-aprendizagem. Cabe reiterar que, pelo tempo hábil que possuímos para a realização desse trabalho, esta pesquisa abrangerá mais o processo de diagnóstico, ficando o encaminhamento de intervenção voltado para as sugestões.

A formação do professor é fator relevante para o sucesso das práticas escolares. Celani (2000) referencia que a educação contínua do professor assume caráter particularmente importante, e Kleiman (1999) enfatiza a necessidade de se redimensionar a formação do professor de língua materna, uma vez que ainda predominam em cursos de

graduação “uma concepção tecnicista de formação que a equaciona com a apropriação de saberes de diversas áreas, entre elas as de estudos da linguagem” (KLEIMAN, 1999, 67). Sob essa ótica, Moita Lopes (1996) corrobora que a formação docente esteja envolvida com a reflexão crítica sobre o próprio trabalho, defendendo um programa de autoformação contínua em que o professor se envolva, refletindo criticamente sobre suas ações.

Isso posto, acreditamos que a pesquisa-ação é uma maneira de formação continuada em serviço, pois, à medida que o sujeito investigador reflete, analisa e discute acerca de suas práticas docentes vai construindo “uma compreensão mais perspicaz sobre sua sala de aula” (MOITA LOPES, 1996, p. 186) e acumula evidências para a teorização, processo que, segundo o autor, possibilita desenvolvimento profissional na área da educação.

4.2 SELEÇÃO DOS SUJEITOS

No projeto *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*, os sujeitos envolvidos na pesquisa – professores, alunos de graduação e pós-graduação – após a coleta de dados, analisarão aulas de Língua Portuguesa ministradas para quarta e oitava séries do ensino fundamental de escolas públicas, com o objetivo de investigar e intervir etnograficamente no trabalho gramatical docente e suas relações com as instâncias de leitura e escrita, em situação de sala de aula.

A escolha das turmas (quarta e oitava séries) se justifica pelo fato de serem etapas finais dos dois ciclos que compõem o ensino fundamental de primeira a oitava séries. Nessa perspectiva, seria importante no projeto que, tanto as turmas de quarta quanto de oitava série pertencessem à mesma instituição escolar, e se isso não fosse possível, que, pelo menos,

as turmas fossem oriundas de escolas com pequena proximidade geográfica, a fim de que os alunos configurassem um perfil parecido.

Esse fato explica o porquê de esta pesquisa de dissertação de Mestrado ter-se voltado para a pesquisa-ação. Com a municipalização do ensino de primeira a quarta séries, não encontramos muitas escolas que oferecessem o ensino de primeira à oitava série em um mesmo estabelecimento. Além disso, quando encontramos escolas que possuíam o perfil necessário para a pesquisa, tivemos problemas de aceitação por parte dos professores das turmas, visto que era preciso que um professor de uma sala de quarta série e outro de uma sala de oitava se disponibilizassem a participar do projeto de pesquisa, tornando-se professores-sujeitos da investigação. Para tanto, eles deveriam permitir que suas aulas fossem registradas em áudio ou vídeo, a fim de que construíssemos o *corpus* de nosso trabalho. Conseguíamos boa aceitação por parte dos professores de quarta série, mas os professores de oitava, por nós contatados, não se mostraram interessados em participar da pesquisa. Como sou professora de oitava série de uma escola do município de Maringá, escola essa que se colocou à nossa disposição para a realização do projeto e na qual uma das professoras de quarta série se mostrou interessada em participar do trabalho, discutimos juntamente com o grupo de pesquisa do projeto *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema* a possibilidade de fazermos uma pesquisa voltada para a investigação da ação, pois assim realizaríamos todo o processo de investigação e intervenção, atuando em apenas uma escola que dispõe de quarta e oitava séries.

Aceita a proposta pelo grupo, delimitamos que nosso estudo para esta dissertação de Mestrado focalizaria a investigação da própria ação no processo de ensino-aprendizagem de língua materna em uma turma em que ministramos aulas. Os sujeitos envolvidos na pesquisa configuram 29 alunos de oitava série e sua professora de Língua

Portuguesa constitui a própria investigadora, conforme referência a Moita Lopes (1996) à página 75.

4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO

Os dados para esta análise foram colhidos nas aulas de Língua Portuguesa e Oficina de Produção de Texto, entre os dias 09 de junho de 2003 e 02 de julho de 2003 totalizando uma seqüência de dezoito aulas, na oitava série B, de uma escola estadual, localizada em bairro central do município de Maringá e que oferece somente o ensino fundamental de primeira a oitava séries. Durante a manhã, as aulas são para o terceiro e quarto ciclos e, no período vespertino, aulas para o primeiro e segundo ciclos, formando 16 turmas com um total de 453 alunos. A escola possui biblioteca, com boas condições de uso, é freqüentada por alunos de classe média e classe média baixa, os quais (uma grande parte) residem nas proximidades do estabelecimento de ensino.

De acordo com a grade curricular desta instituição de ensino, ministram-se cinco aulas semanais correspondentes à área de Português[8]. Na Matriz Curricular, 75% (setenta e cinco) da carga horária, que corresponde a três aulas semanais, é destinado à disciplina de Língua Portuguesa, pertencente à Base Nacional Comum e 25% (vinte e cinco) da carga horária, correspondente a duas aulas semanais, para a disciplina, denominada pela escola pesquisada, de Oficina de Produção de Texto, incluída na Parte Diversificada. Por fatores de ordem organizacional, em algumas turmas, os professores das duas disciplinas da

[8] Buscamos respaldo no projeto político pedagógico em vigor na escola pesquisada para explicarmos a divisão da área de Português. Encontramos à página 80:
"Conforme Deliberação nº 014/99 e Indicação nº 004/99, página 10, a Matriz Curricular deverá ter 75% da carga horária na Base Nacional Comum e 25% na Parte Diversificada.
A Escola [...] sugeriu e após reunião com os professores, equipe pedagógica e direção, decidiu que no ano de 2001, a disciplina Língua Portuguesa passará a 03 (três) aulas semanais com a inclusão de 02 (duas) aulas semanais de OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTO"

área de Português são distintos e em outras turmas os professores são os mesmos. Na 8ª série em questão, a ministrante é a mesma profissional de ensino, professora efetiva da rede paranaense estadual há 07 anos, sendo 04 deles somente nessa instituição escolar.

É importante ressaltar que a docente da turma é a própria pesquisadora, o que caracteriza esta pesquisa como pesquisa-ação, já que envolve tomada de consciência de um determinado problema. Thiollent (1998) postula que a tomada de consciência não é apenas um processo concebido após a divulgação dos resultados, mas está associada à geração dos dados, sob forma de questionamentos.

As aulas foram gravadas em áudio e vídeo (este só foi usado em duas aulas) e os estudantes foram informados com antecedência a respeito do procedimento utilizado pela professora. O fato de ter um aparelho gravador ligado não interferiu no comportamento dos alunos, visto que eles não se intimidaram por conta do aparelho e nem se mostraram demasiadamente agitados, pois as conversas paralelas que pudemos observar nas gravações são comuns no cotidiano desta sala de aula.

A tentativa de gravação em vídeo, no entanto, foi frustrada, pois é muito difícil o registro das situações, quando se está ao mesmo tempo agindo e pesquisando. O vídeo ainda exige equipamento, pessoal e local especializados. Além do mais, a filmadora necessitou ficar parada em uma mesma posição (posicionada em um tripé) no fundo da sala, focalizando somente um ângulo. Uma aluna se prontificou a manusear a câmera, mas não consideramos conveniente porque, se a estudante exercesse tal função, não participaria ativamente das aulas.

4.4 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ANÁLISE DOS DADOS

Após a gravação, as aulas foram transcritas no intuito de ser o suporte da análise. As convenções utilizadas na transcrição foram baseadas em FÁVERO, ANDRADE e AQUINO (2000) e são as seguintes:

P – professora

A – aluno

AA – alguns alunos

... – pausa

( ) – incompreensão de palavras ou segmentos

(( )) comentários descritivos do transcritor

maiúsculas – entonação enfática

“ ” - citações literais, reproduções de discurso direto ou leitura do texto

:: podendo aumentar para:::: ou mais – alongamento de vogal ou consoante (como s, r)

– – silabação

[(ligando as linhas) – superposição, simultaneidade de vozes

Na transcrição das aulas, os estudantes foram aleatoriamente nomeados *A1, A2, A3* e assim sucessivamente, para que não houvesse a exposição dos alunos, fato que não interferiu na análise. Em conseqüência da grande quantidade de dados obtidos, procuramos buscar o que foi **recorrente** durante as aulas, com vistas a privilegiar momentos mais significativos ao tópico de pesquisa.

Durante a análise, procedemos basicamente da seguinte forma: descrevemos o que foi realizado em cada aula, elegendo momentos significativos e, na seqüência, tecemos reflexões acerca da abordagem tomada pela professora pesquisadora. Assumimos que a atividade de descrição colabora para que a pesquisadora se distancie de suas ações e busque razões para as escolhas feitas, com vistas a possibilitar a compreensão de seus modos de agir.

Com base em Geraldi (1996, 1997a, 1997b, 1999), concordamos que a linguagem é um processo histórico e contínuo, um acontecimento multifacetado, enquanto atividade coletiva, histórica e social que envolve ações com, sobre e da linguagem. Também assumimos a posição de que o ensino de Língua Portuguesa, à luz da concepção interacionista de linguagem, deva ser efetuado de forma integrada e sem artificialidade, abrangendo as três instâncias básicas de ensino: leitura, produção textual e análise lingüística.

Após a descrição, análise e reflexão sobre os dados da pesquisa, sugerimos algumas possibilidades de trabalho envolvendo os elementos categorizados no estudo.

5 CAPÍTULO IV: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS

Subdividimos esta seção em “Oficina de Produção de Texto” e “Língua Portuguesa” porque na grade curricular da escola pesquisada, a área de Português é dividida em duas disciplinas distintas, conforme explicitado no capítulo que trata da metodologia do trabalho.

Nas duas primeiras subseções, descrevemos e analisamos momentos **recorrentes** das aulas transcritas e, na terceira, tecemos reflexões baseadas em nossa análise, bem como ensaiamos outras possibilidades de abordagem para as aulas descritas.

5.1 OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Sob a denominação “Oficina de Produção de Texto”, pressupomos que o trabalho desenvolvido em sala de aula seja relacionado à Oficinas Pedagógicas. Conforme Zamproni (2000), as Oficinas Pedagógicas funcionam como uma possibilidade de diminuir o artificialismo na produção de textos escolares, já que é trabalhada em função de uma situação real, envolvendo interdisciplinaridade e valorização do trabalho em grupo. São formas diferentes e criativas de:

> [...] organizar o ensino, socializando e interagindo alunos, professores e conhecimento. Nelas, os alunos são colocados em situação de trabalho real, onde o produto final pode ser uma apresentação na escola, um livro com uma coletânea de textos, uma exposição, um mural, um jornal, uma festa (ZAMPRONI, 2000, p. 63).

Desse modo, as Oficinas Pedagógicas decorrem de projetos (BRASIL, 1998) desenvolvidos em torno de um objetivo, partilhado por professor e alunos, “que

expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela" (BRASIL, 1998, p. 87). Isso significa que o trabalho é previamente negociado entre os participantes do processo.

Entretanto, não observamos na escola pesquisada esse encaminhamento de atividades com oficinas e, por isso, nesta seção do trabalho, usaremos a terminologia "Produção de Texto" no lugar de "Oficina de Produção de Texto". Se o trabalho fosse orientado pelo que Zamproni (2000) e os PCN (1997, 1998) entendem por Oficina Pedagógica seriam necessários outros encaminhamentos, relacionados a projetos.

Para esta pesquisa, gravamos e transcrevemos oito aulas consecutivas de Produção de Texto, nas quais foi abordado o assunto[9] "namoro" em virtude da época – início do mês de junho. Por ser um assunto que responde ao interesse da turma, porque muitos já estão vivenciando esse relacionamento, os estudantes se mostraram bastante envolvidos nas atividades. As aulas foram produtivas no sentido da participação dos alunos, uma vez que grande parte deles queria dar sua opinião nas discussões que se fizeram e em alguns momentos foi preciso que a professora interviesse, porque os estudantes acabavam comentando sobre fatos pessoais, já que fora do horário de aula também são companheiros, conhecem-se bem e sabem de particularidades da vida dos colegas. Isso é comum em situações reais de interação, mas acabou gerando polêmica, quando alguns não respeitaram a individualidade de outros.

No dia nove de junho, houve um imprevisto no final da quinta aula que inviabilizou a continuidade da prática pedagógica. Os educandos estavam tão interessados no trabalho que aceitaram prosseguir a discussão no dia seguinte em seu horário de aula vaga.

[9] Na análise usamos as terminologias 'assunto' e 'tema', de acordo com Garcia (1985) que postula que 'assunto' é um conceito genérico que abrange diversas idéias, e 'tema' é a delimitação do assunto, ou seja, "o tratamento dado pelo autor a determinado assunto" (GARCIA, 1985, p. 243). No entanto, em alguns momentos da transcrição, observamos que as duas terminologias foram empregadas equivocadamente.

Iniciamos as aulas, promovendo uma discussão na sala sobre o namoro, contrapondo as ações “namorar X ficar”. O objetivo dessa discussão foi preparar os alunos para a leitura do texto de opinião “Quem namora”, de Artur da Távola (anexo 1), que versa acerca do namoro e que aconteceu em seguida. A intenção era fazer um encaminhamento de trabalho que integrasse, no todo da prática pedagógica, oralidade, leitura, reflexão e escrita, conforme indicam os dois eixos básicos do ensino de língua materna (BRASIL, 1998). Todavia, em uma análise profunda, percebemos que a abordagem dada ao texto poderia ter sido mais produtiva, se não tivesse sido enfatizada somente sua estrutura. Como era um texto de opinião, no qual o produtor revela seu ponto de vista, quisemos mostrar aos alunos que não havia fuga ao tema, focalizando o modo como o autor elaborou sua produção escrita. Contudo, demos pouca atenção para os recursos expressivos e pelas escolhas feitas pelo produtor ao divulgar seu ponto de vista. Fundamentando-nos em Geraldi (1997a), podemos apontar que a materialidade lingüística do texto também colabora em seus sentidos.

> Construir sentidos no processo interlocutivo demanda o uso de recursos expressivos: estes têm situacionalmente a garantia de sua semanticidade; e têm esta garantia precisamente por serem recursos expressivos que levam inevitavelmente o outro a um processo de compreensão, e este processo depende também das expressões usadas e não só de supostas intenções que o interlocutor atribua ao locutor (GERALDI, 1997a, p.10).

Na aula do dia nove, após a discussão das diferenças entre namorar e ficar e depois da leitura do texto de Artur da Távola, apontamos aos alunos que o tema “amor” é recorrente na literatura e que, por isso, principalmente nos dias que antecedem o “dia dos namorados”, é comum que seja lembrado pela mídia, não só com o objetivo de vender presentes para os casais, mas também para propiciar discussões e reflexões acerca do relacionamento homem X mulher. Após a leitura do texto, retomamos um texto poético de

Carlos Drummond de Andrade (anexo 1), estudado anteriormente, cuja temática é semelhante ao texto de Artur da Távola, já que os dois autores falam de comportamentos de casais de namorados. O texto “Quem namora” é um texto de opinião com marcas do discurso poético, como o uso de imagens, por exemplo. Tal fato pode ser explicado pelos textos terem como tema o relacionamento amoroso, considerado tema universal.

Em seguida, realizamos um trabalho de análise lingüística quando passamos a verificar o modo como o autor elaborou e estruturou o texto, buscando as marcas existentes na superfície textual. Entretanto, a ênfase caiu sobre a estrutura e acreditamos que o trabalho deveria ter sido conduzido para a coerência, na busca da construção dos sentidos.

P – não é... não é uma receita... se namora tem que ter tudo isso aqui ((mostrando o texto))... se não tiver então não é namoro? não é uma receita... não é uma receita a ser seguida... aqui o autor mostra o que acontece com a pessoa... como a pessoa se sente... e como as pessoas não são iguais elas podem ter reações diferentes... em situações diferentes... a gente vai observar agora como o autor elaborou o texto dele... como ele estruturou o texto dele... o primeiro parágrafo contém as idéias principais que são desenvolvidas em todos os outros parágrafos... ele fala quem namora agrada a Deus... namorar é uma forma bonita de viver um amor e que namora quem lê nos olhos e sente no coração as vontades saborosas do outro... e no decorrer de todo o texto ele vai aprofundando essas idéias... eu vou passar uma atividade pra vocês pensarem mais no assunto e observarem como o autor estruturou... como ele foi colocando as idéias aqui nos outros parágrafos... nós já discutimos... já falamos sobre o namoro... sobre ficar... depois nós vamos falar mais um pouco sobre isso... sobre as diferenças
((Nesse momento a aula foi interrompida. A secretária da escola estava à porta para dar um recado para a professora. Logo em seguida, a aula foi retomada e a professora passou as atividades no quadro de giz para que os alunos copiassem.))
P – o que eu passei pra vocês... observe como o autor elaborou o texto... o primeiro parágrafo contém as idéias principais que são desenvolvidas nos parágrafos seguintes... se desmontarmos o parágrafo teremos... quem namora agrada a Deus... namorar é uma forma bonita de viver um amor... namora quem lê nos olhos e sente no coração as vontades saborosas do outro... o assunto do primeiro parágrafo é o namoro... essas idéias aqui do primeiro parágrafo serão desenvolvidas nos parágrafos seguintes... e eu quero que vocês leiam o segundo... terceiro... o quarto e o quinto parágrafos... e resumam e digam e contem em poucas palavras... Rafael... em poucas palavras... não é copiar um pedaço do parágrafo não... e nem copiar o parágrafo inteiro... dizer em poucas palavras o que é que fala no segundo parágrafo... o que é que se fala no terceiro... o que o autor desenvolveu no quarto parágrafo... o que foi falado no quinto parágrafo... não precisa copiar daqui até aqui... falem com as palavras de vocês
A2 – mas vai até aonde? depois ( )... vai ter que falar aonde? depois que tiver feito esse número um e esse número dois?

P – não... você coloca... qual o assunto do segundo parágrafo... ali na frente... qual o assunto do terceiro
A2 – ah::
P – depois que vocês tiverem feito... pensado nos assuntos de cada parágrafo... até o quinto parágrafo... vocês vão ver que esses parágrafos aqui que vocês vão resumir e colocar as idéias principais de cada parágrafo... eles desenvolvem as idéias contidas na introdução e dão novas idéias ligadas ao tema... acrescentam novas idéias... aumenta... assim o texto vai sendo desenvolvido... o assunto vai aumentando... e depois vocês vão retirar do texto a frase de conclusão do último parágrafo... e vão reler a introdução e mostrar... e procurar uma frase na introdução que contenha a mesma idéia da frase que o autor terminou... e aí a gente vai verificar se o texto ficou
A13 – bom
P – redondinho né... aquilo que ele falou lá no começo... se desenvolveu as idéias e se ele terminou sem fugir do assunto... continuando no assunto... certo? alguém tem alguma pergunta... alguma dúvida?

Esta atividade foi concluída na aula do dia seguinte. Como dissemos acima, no dia dez de junho não haveria aulas de Língua Portuguesa, nem de Produção de Texto para aquela turma, mas os alunos aceitaram que continuássemos a aula interrompida do dia anterior em seu horário vago. Retomamos o texto “Quem namora” e fomos discutindo todos os parágrafos para verificar a expansão do tema. Os alunos davam suas opiniões e em muitos momentos até discutiam, por não concordarem com a opinião dos colegas. Também lembravam e relatavam experiências pessoais vividas.

P – lembram... não precisa reler né Rafael?... então nós vimos ontem que o primeiro parágrafo... ele contém as idéias principais do texto... ele fala “quem namora agrada a Deus... namorar é a forma bonita de viver um amor... não namora quem cobra nem quem desconfia... namora quem lê nos olhos e sente no coração as vontades saborosas do outro”... o primeiro parágrafo fala do comportamento de quem namora... quem não namora... e o que sente a pessoa que namora... esse namorar aqui que o autor fala... é simplesmente ter alguém?
((A1 e A4 falam juntos))
A4 – fala
A1 – a Aymê quer falar
A4 – eu não
P – não é ter alguém... não é só ter alguém? o que é?
A4 – ai... é:::
A1 – gostar de alguém
A4 – é gostar... amar... sei lá
A2 – é tipo sentir uma atração
A4 – sentir uma atração
A2 – atração por outra pessoa

P – e pelo que o autor colocou aqui a pessoa PO::DE ter alguém... mas o namoro o relacionamento ( ) ter namorado na visão... pelo texto aqui... na visão do autor não é só ter alguém... estar namorando é ter um envolvimento... um bom envolvimento... sentir... isso aqui... se embelezar em estado de amor... e depois até ele fala de quem NÃO NAMORA... às vezes tem uma pessoa... mas não namora... ter namorado não significa só ter alguém.. então vamos lá... no segundo parágrafo... o que o segundo parágrafo fala?

O objetivo, nesse momento da aula, era mostrar como o autor organizou o texto. Essa análise só tem razão de ser, se for para percebermos que a maneira como o autor tematiza, a percepção de quem será o leitor, as escolhas lexicais feitas pelo produtor, tudo colabora na construção dos efeitos de sentido. A análise do texto teria sido mais completa, se tivéssemos conduzido os alunos a buscarem as pistas que auxiliam na construção dos sentidos e, assim, proporcionado aos estudantes a reflexão. Poderíamos ter apontado que no construir de todo o texto o autor fez uso de um mesmo tempo verbal e tal escolha pode não ter sido gratuita. Toda a produção é construída com afirmações de fatos que, historicamente, são creditados como verdades sobre o sucesso no relacionamento a dois. Os verbos utilizados estão no presente do indicativo e seu valor semântico, certamente, vai além da indicação de momento presente. Eles causam efeitos de verdade. Por ser um texto de opinião, o uso desse tempo verbal colabora na construção dos efeitos de sentido.

Outro fato não abordado foi em relação à repetição dos vocábulos “namora” e “não namora”, já utilizados desde o título. Esta escolha chama a atenção para aquilo que o autor quer mostrar. Namorar não corresponde ao fato de se ter alguém, e sim ao comportamento das pessoas que vivenciam um relacionamento. Portanto, é o comportamento que caracteriza o “namoro” e o “não namoro” e não, simplesmente, o fato de se ter alguém. Os sentidos do texto estão presentes nas formas de dizer e na materialidade lingüística, além do mais, são os recursos expressivos que garantem que um texto tenha continuidade e as escolhas feitas pelo autor são também responsáveis pela construção dos sentidos. Cabe lembrar que, no texto falado, os sentidos se constroem na própria interação.

Os alunos não realizaram a leitura descrita acima, talvez, por não ter-lhes sido propiciado direcionamento para que chegassem a ela, mesmo sendo um momento de grande interação. Na leitura que fizeram, “namoro” remete a compromisso com uma única pessoa. Isto significa um modo de comportamento; contudo, o texto leva a leituras mais abrangentes.

P – (...) qual é o assunto do segundo parágrafo?
A1 – namora... namora quem sabe controlar o seu ciúme ou não... depende a ocasião e da onde a pessoa tá.... namorar não é ter... éh::: não é ter ciúme toda hora... mas sim saber ( ) compartilhar com os outros
A2 – não ali tá falando como que uma pessoa vê... quando vê a pessoa que ela gosta... fica lá sentindo frio e calor nas horas erradas... ri por bobagem
A4 – éh... o coração dispara
A2 – o coração dispara... quando você vê aquela pessoa
A8 – é a emoção quando tá perto
P – então é o comportamento de quem namora
A2 – isso
P – o segundo parágrafo fala do comportamento da pessoa que namora
A10 – cada um tem um comportamento diferente... não é todos que sentem a mesma coisa
((Os alunos comentam sobre suas sensações))
P – não são todos... mas assim... em suma... o segundo parágrafo fala do comportamento de quem namora... e o terceiro parágrafo? fala do comportamento também?
A2 – não
P – olha lá... “NÃO namora quem ofende... quem transforma a relação num inferno ainda que por amor... amor às vezes entorta... sabia?”
A2 – aí ta falando do
A3 – tá falando das coisas que não podem se ter num namoro
P – ah então é o comporta... também é comportamento?
A3 –é
P – quem tem esse...
A8 – esse é o contrário do outro
P – esse é o contrário... quem tem esse comportamento na visão do autor NÃO NAMORA.. é isso?
AA- é:::
A1 – depende
( )
P – na visão do autor
A2 – ((falando para A1)) do autor e não a sua
P – o que é que nós estamos fazendo? vendo o assunto de cada parágrafo... vamos ver se esses parágrafos estão mesmo retomando o primeiro parágrafo... a introdução... então o terceiro parágrafo fala do comportamento de quem NÃO namora... quem tem esse comportamento aqui... quem transforma a relação num inferno mesmo que por amor... mesmo que diga que ama... mas transforma a relação num inferno... a gente vê isso naquela novela
AA – mulheres apaixonadas

A discussão do quarto parágrafo também ficou na superficialidade. Teria sido mais proveitoso, se tivéssemos levantado junto aos estudantes as escolhas lexicais do autor que também cooperam na criação dos efeitos de sentido. Ao escolher o vocábulo “derreter” que, no contexto, não está demonstrando o casal tornar-se líquido ou consumir-se, e sim conotando um sentimento de felicidade e prazer, o autor utilizou lexicalização para descrever uma atitude que na oralidade se manifesta através de tons de voz e entonações, conforme explicita Cagliari (1989):

> A qualidade de voz tem sua descrição, na escrita, através de referências que o autor faz das atitudes dos personagens, associando ao que dizem, suas emoções e sentimentos. Como ouvintes de determinada língua, em determinada cultura, somos capazes de entender, na fala, as atitudes dos falantes, ou traduzir determinada atitude, em determinado contexto, numa fala apropriada. A escrita, em vez de representar a qualidade de voz através de sua expressão fonética, usando marcas especiais na escrita, representa as atitudes do falante, que é a contraparte semântica do fenômeno, e deixa para o leitor a tarefa de reconstruir a parte fonética (CAGLIARI, 1989, p.200).

Ainda no quarto parágrafo, para comprovar a cumplicidade, a intimidade mencionada, poderíamos ter chegado, junto aos alunos, à compreensão de que, no uso da palavra “ternurinhas”, o sufixo “-inha” não denota, nesse contexto, uma ternura pequena, como aponta a gramática tradicional, mas indica intimidade entre as pessoas, uma vez que é comum entre os casais apaixonados se tratarem fazendo uso de uma linguagem diferenciada.

Fenômeno semelhante ocorre no uso do vocábulo “inteirão” no quinto parágrafo. O sufixo “-ão” tem valor superlativo, denota entrega e em um relacionamento a entrega é fundamental. Esses efeitos de sentido colaboram com a argumentação do autor para indicar seu ponto de vista sobre o relacionamento. Faltou mencionar que o tipo de linguagem escolhida pelo autor pode reforçar o modo como os enamorados se comportam. O leitor entende porque busca os sentidos em seu conhecimento prévio, suas experiências vividas e/ou

partilhadas, acionando estratégias de inferência (GOODMAN, 1997). Conforme Dell'Isola (1996), o texto instaura um espaço de interlocução no qual intervêm elementos contextuais e intertextuais. O leitor não apenas contata o significado do texto, mas o constrói de acordo com sua experiência e seu conhecimento de mundo. No mesmo pressuposto, Koch (2002b, p. 42) assinala que há "relações entre informação textualmente **expressa** e **conhecimentos prévios, pressupostos como partilhados**" (grifo da autora) que podem ser estabelecidos por estratégias de sinalização textual.

A8 – "namorados que se prezam tem sua música... e não temem se derreter enquanto ela toca... ou se o namoro acabou... nunca mais dela se esquecem... namorados que se prezam gostam de beijos... suspiro... morderem o mesmo pastel... dividir a empada... beber no mesmo copo... apreciam ternurinhas que matam de vergonha fora do namoro ou lhes parecem ridículas nos outros"
P – obrigada... do que é que fala? do que é que ele fala aqui? em poucas palavras
A1 – namorar não é pra ter vergonha ( )
P – não é pra ter vergonha... por que não é pra ter vergonha? ter vergonha do quê?
A1 – ah:: dos que os outros falam?... tipo assim... ah::: que feio... ter vergonha disso?
P – do comportamento ( ) das gracinhas
A4 – é... gracinhas
A5 – da gracinha fora de hora
A4 - é fora de hora... não é no momento certo
P – gracinha fora de hora? ou das gracinhas entre o casal?
A4 – gracinha entre o casal
((Os alunos discutem, falando ao mesmo tempo))
P – na intimidade deles
...

P – e o quinto parágrafo?
A2 – o quinto parágrafo
P – de que fala?
A2 - fala sobre beijos
P – sobre beijos
A2 – fala de mil maneiras de beijar
P – as diferentes maneiras de beijar
((alunos ficam alvoroçados))

Na intenção de indicar aos alunos que o texto foi construído "redondinho", ou seja, aquele que mantém a coerência, sumarizamos todos os parágrafos, a fim de mostrar que aquilo que o autor disse na introdução foi desenvolvido no decorrer de todo o texto,

inclusive na retomada da idéia inicial presente na conclusão. Porém, isso não ficou claro para os alunos, porque não lhes foi assinalado o que há em comum entre o primeiro e o último parágrafo. Outra marca dessa retomada, não mencionada, foi a expressão “namora quem namora” no último parágrafo. Com o uso desta marca lingüística, o autor retomou tudo o que disse anteriormente. O segundo “namora” da expressão está relacionado às pessoas que têm o comportamento que o autor já havia caracterizado. Assim, é uma operação de condensação (GERALDI, 1997a) e marca de referenciação (KOCH, 2002b) que permitem reforçar e retomar aquilo que já foi dito. Poderíamos ter apontado que uma das garantias de um texto “redondinho” é a sua materialidade lingüística e ter evidenciado isso pelas marcas lingüísticas presentes na superfície textual.

Depois da discussão, dissemos aos alunos que seria a vez de eles escreverem seus textos. Comentamos que trocariam os textos, todavia não deixamos claro com quem seria realizada a troca, portanto, não evidenciamos quem seria o interlocutor. A intenção era trocar com os alunos da outra sala, que também estavam discutindo sobre o mesmo tema e por uma falta de percepção acabamos não concluindo quem seria o destinatário dos textos. Muitos estudantes não gostaram da proposta de atividade, argumentaram que falar é melhor e que não queriam escrever. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato de não verem objetivo na escrita do texto solicitado, não se verem como sujeitos em interação e “elementos ativos no processo constitutivo da linguagem” (JESUS, 1997, p. 100). Escreveriam para quem? Geraldi (1997a) postula que o locutor só se assume como tal em uma relação interlocutiva. Nesse contexto, se tivessem claro quem seria o leitor, a proposta escolar teria tido mais sentido e os alunos não a enxergariam como uma mera tarefa a cumprir.

Talvez tivesse sido mais proveitoso se tivéssemos elaborado um projeto, como prevê o trabalho em oficinas, conforme apontam os PCN (1997, 1998) e Zamproni (2000), discutidos no início da seção. A situação criada para a realização das produções

textuais escritas acabou ficando artificial. Em um projeto, cujas metas são negociadas entre os participantes, os alunos podem encontrar, pelos objetivos traçados, razões reais para escrever, diminuindo-se, ou até excluindo-se, a artificialidade vivenciada.

Mesmo com esta deficiência de abordagem, os textos produzidos pelos alunos não foram repetições dos comentários de sala, nem do ponto de vista da professora e do autor do texto estudado. O assunto foi ao encontro dos interesses dos alunos, inclusive muitos deles em diferentes momentos, comentaram que estavam gostando da maneira como a aula estava sendo conduzida, visto que encontravam espaços para discutirem sobre algo que lhes chama a atenção. Outro fator interessante foi a insistência dos estudantes em saber se seus textos já haviam sido lidos pela professora. Apesar de a interlocutora ter sido a ministrante das aulas, eles desejavam saber a nossa opinião sobre aquilo que escreveram. Assim, concluímos que, apesar das lacunas, houve a relação interlocutiva e que a proposta de produção de texto fez sentido, já que os alunos viram na professora a leitora real – aquela "que gosta ou não do texto, que se emociona com ele, que quer saber do que se trata" (MENDONÇA, 2001, p. 258) – e não apenas a "corretora", o que tornou a sala de aula como o lugar da interação verbal e do diálogo entre os sujeitos (professora e alunos), portadores de diferentes saberes e experiências.

Para Geraldi (1997a, p.164), o professor, embora não seja o destinatário final da obra conjunta que se produz, se faz interlocutor porque questiona, sugere, testa "o texto do aluno como leitor, constrói-se como 'co-autor' que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu". Isso pode explicar o interesse dos alunos em conhecer a opinião da professora sobre suas produções. A leitura da professora torna-se um trabalho de revisão. Serafini (1998) aponta que a revisão é normalmente desenvolvida pelo autor do texto, mas comentários e críticas de outras pessoas podem ser muito mais

eficazes que os próprios e, nós acrescentamos, que no contexto escolar, muitas vezes, os estudantes delegam ao professor o trabalho de revisão.

No dia vinte e três de junho, levamos para a sala de aula os textos dos alunos, lidos e feitas as anotações necessárias e relevantes em cada produção. Cabe ressaltar que tais anotações não se restringiram a aspectos negativos, como problemas de desvios ortográficos, de ordem sintática e semântica, enfim, problemas de coerência e coesão. Todas as vezes que observamos textos bem organizados, com clareza de idéias, originalidade, tecemos comentários construtivos que podem conduzir o aluno a crer em seu potencial, encorajando-o a buscar mais conhecimentos, a fim de aprimorar aquilo que já adquiriu. Com Mendonça (2001, p.259), acreditamos que é importante os alunos verem suas produções comentadas, "de forma que possam ter um retorno das atividades de linguagem que realizam".

Antes de devolver-lhes as produções, salientamos que faríamos comentários globais, assinalando alguns problemas ocorridos de ordens estrutural, sintática e morfológica, como confusões no uso de *mas* e *mais*, *tem* e *têm*, linguagem abreviada da *Internet*, paragrafação, todos considerando os sentidos gerais do texto, mostrando que alguns desvios podem prejudicar a compreensão.

Enfatizamos, ainda, a importância da revisão, visto que muitos alunos não têm o hábito de ler o texto que escrevem, deixando tal função para a professora. Concordamos com Serafini (1998) que:

> Em geral, os rascunhos das redações contêm mínimas correções e pouco se diferenciam das redações passadas a limpo. Isto acontece porque os alunos revêem seus textos com uma releitura rápida e pouco crítica, em vez de fazerem uma revisão como se deve, passo fundamental para a produção de um texto.
> Enquanto que na primeira versão se presta mais atenção à gênese das próprias idéias, durante a revisão a atenção é posta preferencialmente sobre a constatação de que as idéias sejam expressas de modo organizado, claro e coerente (SERAFINI, 1998, p. 81).

Muitos alunos não percebem que, no trabalho de revisão, podem detectar sentidos diferentes daqueles que realmente querem expressar e não somente “corrigir” problemas de ortografia, concordância e pontuação, o que tornaria o trabalho de revisão e/ou reescrita como uma higienização. Jesus (1997, p. 101) postula que o autor/leitor é um agente mobilizador, cujas palavras são propulsoras de ações historicamente constituídas que “não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas, pontuadas e/ou reelaboradas para atender exclusivamente aos reclamos imediatos da gramática pela gramática”. Dessa forma, no trabalho de revisão e/ou reescrita, o texto precisa ser abordado de modo que considere aquilo que o autor tem a dizer a seu leitor e os objetivos pretendidos em sua produção, sempre levando em conta as relações de sentido emergentes na interlocução.

No intuito de chamar a atenção dos estudantes para a importância da revisão e da escrita em determinados contextos, citamos a situação específica do vestibular, na qual a prova de redação tem peso elevado para que o candidato obtenha aprovação.

P – outra coisa que aconteceu nos textos... isso também foi falta de revisão... não use letra maiúscula no meio do período... a não ser que seja pra nome próprio ou... a não ser que a palavra tenha de ser com letra maiúscula... for o nome de uma pessoa... nome de uma cidade... caso contrário continua com a letra minúscula... não vai colocando letra maiúscula no meio do período... isso é falta de atenção... se chegar no vestibular e fizer isso vocês podem... dependendo da instituição... pode ser penalizado por isso... pode perder ponto por isso... são coisinhas são detalhes que tem que... que... atentar pra isso... porque senão vai acostumando.... fica acostumado a fazer assim e nem percebe... eu acho que todos que estão aqui um dia vão passar pelo vestibular... pelo menos lá vão olhar isso... talvez se vai deixar um bilhete em casa isso não vai ter importância mas naquela situação do vestibular pode ter e você pode ser penalizado por isso... então é bom... é bom observar essas coisas e começar a eliminar esse vício... porque vai virar um vício e você vai fazer isso sem perceber... e agora cheguei onde teve assim o maior número de confusões... eu não vou falar que foram erros porque eu sei que vocês sabem... foi confusão... de novo eu vou falar no uso do MAS e do mais

Com a permissão de uma aluna, escrevemos no quadro de giz trechos de seu texto para ser refeito em sala, juntamente com todos os alunos. Acreditamos que o professor deva propiciar e incentivar o hábito da revisão, não somente para verificar o próprio texto,

como também para que essa prática esteja presente nas atividades de leitura, já que a partir de tal atividade somos levados a mobilizar reflexões sobre a língua na busca dos significados do texto em seus mais variados elementos. A atividade de reescrita foi satisfatória, porque os alunos deram sugestões de como a autora desse texto poderia ter procedido para deixar sua produção mais coerente. Dessa forma, os alunos fizeram reflexões acerca das escolhas utilizadas pela aluna autora e das diferenças de sentidos obtidos com a mudança de palavras e expressões lingüísticas.

Todavia, tentamos explicitar aos alunos a importância de se respeitar a individualidade do outro, que faz escolhas de diferentes instâncias na construção de seus textos para atingir suas metas. Isso posto, podemos verificar que é no trabalho de reflexão sobre a língua que conseguimos detectar os efeitos de sentido que as escolhas lingüísticas propiciam ao discurso. Retomamos Geraldi (1997a, p. 217), ao postular que, nesse processo de reflexão, o sujeito pode "retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem" usados por ele e pelos outros na interação.

P – continuando o segundo parágrafo... "no namoro de hoje eles só querem levar as meninas para a cama"... eles quem?
A5 – os homens
P – os homens... como não foi dito antes quem são ( ) é melhor que escreva "no namoro de hoje os meninos ou os homens... fica melhor assim... os meninos só querem levar as meninas para a cama e tirar sua virgindade... agora aqui ficou confuso... eu entendi... todo mundo entendeu o que você quis escrever... mas ficou confuso porque você já falou... está escrevendo em terceira pessoa e de repente mudou o foco e já está falando diretamente para a outra pessoa... " ou te mandar como não vai no shopping hoje... não vai na casa de sua amiga hoje... não vai naquele show hoje"... aqui ficou uma mistura de discursos... como poderíamos escrever pra deixar isso mais claro?
A5 – ou te proibir
P – proibir... você falou das meninas... não está falando diretamente para a menina... então se você colocasse assim... ou proibir a namorada... não é a namorada?
A5 – éh
P – ou proibir a namorada de não ir ao shopping... aliás... ou proibir a namorada de ir ao shopping... se já proibiu é não... não precisa repetir o não...
...

A1 – professora... acho que não ficou bom esse só querem... podia ser eles querem... eu faria diferente
P – ela escolheu escrever só querem... foi uma escolha que ela fez.... você falaria diferente... tudo bem... o que nós estamos vendo aqui é que é pra deixar mais claro... aqui ficou uma mistura de discursos... discurso direto com discurso indireto... (...)

...

P – a Michele quer fazer uma pergunta
A3 – uma coisa... naquele "não permitir que elas vão ao shopping... não permitir que ela vá a casa de suas amigas"... uma vez eu coloquei duas palavras repetidas e a senhora falou assim que poderia por exemplo colocar... agora eu percebo melhor isso... que em vez de colocar duas palavras repetidas eu mudar uma... pra ficar... vai ficar com o mesmo sentido mas pra não ficar repetitivo... então em um daqueles dois... em vez de colocar permitir... mudar pra uma outra palavra
P – isso... a Michele chamou a atenção pro uso do verbo permitir duas vezes bem próximos... pra não ficar repetitivo nós podemos... ao invés de escrever duas vezes permitir nós podemos usar outra palavra aqui que tenha o mesmo sentido
A3 – deixar professora
P – deixar foi usado aqui... o que a gente pode pôr pra ficar diferente?
A3 – não quer
P – é... vamos ver... não permitir que ela vá ao shopping
A3 – não querendo que ela vá na casa
A2 – não querendo?
P – posso tirar esse não e colocar ali? proibir que vá à casa de suas amigas... pode ser?
AA – pode
P – estão vendo? há várias maneiras de se falar a mesma coisa

É importante ressaltar, que após o trabalho coletivo de refacção, muitos alunos reescreveram seus textos individualmente, em horário extraclasse, observando as orientações, incorporando as alterações propostas pela professora e esclarecendo pontos que consideraram obscuros em suas produções. Os textos reescritos pelos estudantes foram trocados na própria sala de aula entre eles para que cumprisse uma de suas finalidades – a leitura. Os alunos tiveram liberdade para divulgar ou não seus textos, por isso alguns não se intimidaram diante da circulação de suas produções, enquanto outros não permitiram que seus textos fossem apreciados pelos amigos. Acreditamos que cabe ao professor estimular a circulação dos textos escritos pelos alunos, mas acima de tudo é necessário respeitar a individualidade do outro. Por isso, não insistimos com aqueles alunos que não quiseram divulgar seus textos.

Ainda na aula do dia vinte e três de junho, tratamos do uso dos “porquês”, fato que se explica pelo motivo de um aluno, na aula de Língua Portuguesa do dia vinte de junho, pedir para que esclarecêssemos quando se usa, na língua escrita, os diferentes tipos de “porquês”. Não pudemos tirar as dúvidas do estudante no momento solicitado, porque não teríamos tempo suficiente para fazê-lo, visto que na escola necessitamos respeitar os horários fixados para as diversas disciplinas. Vale ressaltar que não verificamos problemas com o uso dessa expressão nos textos escritos pelos alunos. O estudante que assinalou sua dúvida, provavelmente, teve motivos externos àquele momento específico da aula.

A7 – professora... eu tenho uma dúvida... no uso do porque.... tem várias formas de porquês e eu não sei quando usar
P – tá... eu vou... na outra aula... segunda-feira eu falo disso... eu já vou falar dos textos e aproveito isso.. certo?...

Contudo, o aluno que solicitou a explicação não esteve presente no dia. Mesmo assim, a turma pediu para que houvesse a explanação porque a dúvida era comum na sala, embora não tenha sido detectada nas produções textuais. Partimos para explicitações baseadas na gramática normativa, lançando exemplos práticos, com o cuidado de escrevê-los todos no quadro de giz, uma vez que a diferença se faz na linguagem escrita. Nesse contexto, a atividade de gramática prescritiva e exercícios estruturais tiveram função na aula de língua. Conforme os PCN (1998) de Língua Portuguesa, a escola deve priorizar conteúdos em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas diferentes atividades escolares e cotidianas. Isso explica que a atividade do uso dos “porquês” não veio do nada, do vazio, não foi o ensino de gramática por gramática. Foi originada numa dúvida de aluno que observou o uso lingüístico da palavra com grafias diversas em diferentes momentos de uso.

Na aula do dia dezesseis de junho, dia em que recolhemos as produções textuais dos alunos, trabalhamos o gênero propaganda publicitária. Já havíamos solicitado aos estudantes, com certa antecedência, que trouxessem para a sala de aula propagandas relativas

ao dia dos namorados e ainda já havíamos coletado algumas para analisar em sala. Decidimos trabalhar com esse gênero por conta do assunto “namoro” e em virtude da época, na intenção de mostrar como a mídia além de promover produtos, discute também o tema referente a relacionamentos.

Antes de tudo, procuramos informar-lhes a respeito da origem dessa data comemorativa, lembrando que na Roma antiga, em época de guerras, o casamento foi proibido porque o imperador Claudius Segundo acreditava que os homens solteiros eram soldados mais eficientes do que os casados. Em virtude da proibição, um padre chamado Valentino realizava casamentos clandestinamente e foi punido por isso. Pela desobediência, foi condenado à morte e depois se tornou santo. É por esse motivo que em outros países, como nos Estados Unidos, o dia dos namorados se intitula *Valentine’s day*, celebrado no dia quatorze de fevereiro, data de morte do padre Valentino. Partindo desse dado, questionamos os alunos acerca dessa data festiva no Brasil ser comemorada em junho e se isso teria algo a ver com a data de quatorze de fevereiro. Os alunos perceberam que não, e concluíram que em nosso país essa é uma data comercial, já que se no mês de junho não houvesse essa comemoração, seria um mês ruim para o comércio. Ainda atentamos para a estratégia de o dia dos namorados anteceder o dia de Santo Antônio (13/06), conhecido popularmente como o “santo casamenteiro”. Os alunos lembraram que na noite do dia 12 de junho, há a tradição de se fazer simpatias pedindo ajuda ao santo para resolver os “problemas do coração”, na busca de companheiros.

Este foi um momento de bastante interação na aula, visto que os alunos quiseram compartilhar com a turma fatos vivenciados ou conhecidos de alguma forma sobre a data do dia dos namorados e as simpatias que as pessoas fazem para encontrar um(a) companheiro(a). A discussão também poderia ter ocorrido antes da leitura do texto de Artur da Távola para que as aulas fossem construídas a partir das expectativas criadas pelo título

"Quem namora". Não obstante, julgamos que este fator não alterou muito as aulas porque houve grande participação da turma.

P – (...) o padre morreu e depois se tornou santo... o Santo Valentino... e a data que ele morreu quatorze de fevereiro passou a ser celebrada então o Valentine's day... em outros países... no Brasil não é quatorze de fevereiro... no Brasil é doze de junho... será que essa história tem a ver com o dia dos namorados no Brasil?
A3 –eu acho que não
A2 - eu também acho que não
P – bem depois que foi adotado nos Estados Unidos... um publicitário.. olha só pu-bli-citário... ele ficou conhecendo essa data lá nos Estados Unidos e ele trouxe pro Brasil... pra que aqui também tivesse o dia dos namorados... mas aqui não tem todo este romantismo... esse publicitário chamado João Dória... ele trouxe a idéia do dia dos namorados... mas resolveram aqui no Brasil fazer em junho porque junho é um mês que pro comércio não é muito lucrativo... mês de maio tem o dia mães... mês de agosto tem o dia dos pais... dezembro tem natal
A6 – outubro tem dia das crianças
P – dia das crianças em outubro e junho não tinha nada... então colocaram o dia dos namorados em junho... e aí é aquilo que o Wellington falou... uma data comercial... realmente foi ( ) de uma data comercial... aí ficou ainda na véspera do dia de Santo Antonio... chamam o Santo Antonio de santo casamenteiro... ele é conhecido como o santo das causas perdidas.. e daí vem a idéia, né... que causa mais perdida é aquela de alguém que tá sozinho e não acha o companheiro... isso é uma causa perdida
((risos))
P – fazem simpatias... colocam até o pobre do santo de cabeça pra baixo... enterram o santo e só desenterram quando aparecer um companheiro na vida da pessoa... e daí surgiram várias... muitas simpatias com essa história
((nesse momento os alunos comentam a respeito de simpatias que já ouviram))
A7 – eu ouvi falar assim de uma história de Santo Antonio diferente... a moça pedia pro santo pra arrumar um marido... aí ela pegou ele e jogou pela janela porque não adiantava nada... daí acertou na cabeça de um cara e ele se apaixonou por ela ((risos))
P – há várias histórias... a gente não sabe se realmente aconteceram
((os alunos ainda comentam acerca das simpatias e histórias que conhecem sobre o assunto))
P –como é data comercial nós aproveitamos... não só nós aqui na sala mas muita gente... muita revista... muito programa de televisão aproveita a época pra discutir os relacionamentos entre os casais.. relacionamentos entre homens e mulheres... que foi o que nós vimos ontem na tv... falou muito sobre isso... durante a semana falou muito e aqui na sala nós também falamos... e nós vamos falar agora dos anúncios publicitários relacionados a essa data... eu trouxe um aqui... esse é atual... saiu a semana passada no jornal.. é uma propaganda daquela loja chamada pratafina

No trabalho de análise das propagandas publicitárias, relembramos algumas regularidades do gênero, como a escassez de enunciados longos, o tamanho dos tipos de letras utilizadas, no intuito de facilitar a visualização, e o uso de imagens que colaboram nos efeitos de sentido pretendidos nos anúncios. Todavia, não comentamos os elementos que são

essenciais no texto publicitário, como *slogan*, logotipo e os enunciados de chamamento, que fazem parte da construção composicional da propaganda, porque já havíamos trabalhado o gênero em momentos anteriores, que não constam nos dados transcritos para esta análise. Partimos do pressuposto de que os alunos reconhecem tais elementos nos anúncios publicitários.

P – a loja que vende prata... e tem aqui... você ficará gravado no coração do seu amor... depois tem par de aliança... gravado o nome... Bia e dois corações... Edu e dois corações... e embaixo... a pratafina presenteia vocês com a gravação do nome nas alianças... compra a aliança e ganha a gravação e assim você ficará gravado no coração do seu amor... do outro lado deste anúncio tem um cartãozinho com o endereço da loja e um espaço para pessoa escrever a mensagem... como sugestão de mensagem tá escrito assim... "cansei de ficar... que tal namorar... dica pratafina"... o que isso significa? o que a aliança... prata significam?
A2 – compromisso
P – compromisso de quem?
A4 – se você quer uma coisa mais séria que não ficar só::... você não só beijar ela de vez em quando... e sim você ter um compromisso sério pra se você ver se realmente gosta dela... mas pra você noivá e casar ela... é uma coisa que você quer ter um compromisso totalmente.... pra no futuro você se casar
P – então é um compromisso de namorado... aliança de ouro é pessoa casada
A6 – pode ser pra noivos
P – aliança de prata é compromisso de namorados... né? é aliança de compromisso de namorado... e aí fala cansei de ficar... a sugestão é selar nosso compromisso com uma aliança... propaganda... a loja quer vender a aliança e pra isso ela trabalha com o ficar e o namorar... ela joga isso pras pessoas... pros casais de namorados... depois embaixo tem lá.... "mês dos namorados... prata fina... jóias em prata"... e o endereço e o telefone... foi falado diretamente nesse anúncio... compre aliança na loja pratafina?
AA – não
P – não... mas isso foi sugerido... foi sugerido aqui?
AA- foi
P – pelo que está escrito de ficar gravado no coração do seu amor.. pelas palavras que lembram a data... que lembram o amor... que lembram o relacionamento... mostra a aliança... e é a sugestão que fica... a sugestão que o anúncio passa é... se você está ficando... pare de ficar e assuma o compromisso... namore... e sele esse compromisso com a aliança... uma aliança comprada na pratafina... comprada na loja que é o lugar onde se vende essa aliança de compromisso... e você assumindo o seu namoro... você vai ganhar a gravação do seu nome e o nome da pessoa amada na aliança... pra quem será... pros meninos... pros homens ou pras mulheres esse anúncio?
AA – homens
P – quem é que compra a aliança?
AA – os homens
P – os homens... esse gesto aqui vai ficar gravado no coração da mulher se o homem chegar com a aliança... deixou a decisão na mão do homem porque tradicionalmente é o homem quem toma a iniciativa... apesar de nós termos visto muita discussão agora que as mulheres

estão tomando as iniciativas... mas ainda é o homem quem dá esse passo... se a mulher fizer isso assusta o homem e daí o homem vai embora e não volta... não é?
((risos))

Iniciamos a análise com uma propaganda da loja “Pratafina”, veiculada em jornal local, na semana do dia dos namorados. Primeiramente, exploramos o aspecto visual, depois lemos os enunciados e em seguida discutimos a respeito do significado da aliança num relacionamento amoroso e também a respeito dos valores semânticos atribuídos às alianças de ouro e prata. Em seguida, trabalhamos com a materialidade lingüística da propaganda, o jogo de palavras entre “ficar X namorar”, com o intuito de percebermos que todos os elementos da propaganda estavam levando a um objetivo comum – não só a venda do produto, mas a intenção de ressaltar a seriedade de um compromisso. Salientamos que, para isso, o anunciante não disse claramente “compre a aliança na loja Pratafina”. Isso ficou implícito, foi sugerido e o leitor consegue fazer a leitura correta, porque as marcas presentes no anúncio dão margem a essa caminhada interpretativa.

De acordo com Kleiman (1997), na propaganda é apresentado o concreto, o certo em relação ao produto e esse gênero do discurso não abre espaços para objeções ou exceções. Apesar de a propaganda sugerir, não estar explicitamente falando para que o consumidor busque o produto, o leitor faz a leitura que o anunciante objetiva. O leitor compreende as intenções do anúncio, porque na produção do texto publicitário são levadas em conta suas experiências, seu conhecimento de mundo, já que a propaganda é preparada para um público específico, que, nesse caso especial, são os casais de namorados, principalmente aqueles que ainda não assumiram o relacionamento, fato que se explica pelo jogo de palavras “ficar X namorar”. Esclarecemos que nosso objetivo com a análise das propagandas foi buscar, via leitura, a construção dos sentidos nos textos publicitários para, posteriormente, solicitar aos alunos que produzissem suas próprias propagandas.

Outro fator relevante desse anúncio é que a aliança é um símbolo tradicional. Talvez, por isso, a propaganda tenha também veiculado o tradicional, uma vez que, historicamente parece ter ficado estabelecido que são os homens quem tomam a iniciativa nos relacionamentos amorosos. Na propaganda não está embutido somente um ato comercial – a venda. Mais do que isso, o texto publicitário se ancora em todo um percurso histórico e ideológico.

P – os homens acabam se assustando com essas atitudes... uma outra propaganda do mesmo jornal... foi o suplemento que saiu no jornal de sexta-feira que veio muita propaganda relacionada ao dia dos namorados.... uma outra que saiu é da planet man... planet man é uma loja que vende roupas... masculinas ou roupas femininas?
A3 – no próprio nome já dá pra saber
P – o nome já diz...planet MAN... roupa de homem... então essa propaganda aqui... quem é o público pra essa propaganda?o homem ou a mulher?
AA – a mulher
P – considerando que está próximo ao dia dos namorados.... a mulher porque ela vai comprar roupa pro namorado ou pro marido talvez... aí embaixo vem assim... doze de junho... dia do SEU namorado... ele merece o melhor... então aqui são as mulheres que têm namorado e vão comprar presentes pro seu namorado... depois só tem o endereço... e tem uma foto de um casal... aqui também não fala... não está escrito na propaganda... explicitamente não está dizendo vá à planet man mulheres e compre roupas para o seu namorado... mas é isso que nós entendemos... não é?
A4 – entendemos que a planet man é o melhor lugar pra comprar roupa pro namorado
P – querendo dizer que essa loja é o melhor lugar pra comprar roupas masculinas... já é uma loja que só vende roupas masculinas... e pra mulher... mulher vá e compre... e novamente não está escrito... EXPLÍCITO... mas sugere... é isso que a propaganda sugere... quem faz propaganda não são pessoas comuns... é uma pessoa comum mas não é uma pessoa que não se especializou pra isso... existem cursos... cursos de faculdade chamados publicidade e daí sai o publicitário... aquela pessoa envolvida com propaganda... com a divulgação de produtos... com a publicidade... o que a gente vê no jornal... na tv na rua nos outdoors... são propagandas muito muito criativas... não é uma coisa assim... compre em tal lugar... quase nunca fala vá a tal lugar e compre determinado produto... a propaganda sugere que a gente compre... que o consumidor compre... mas não aparece... não diz isso.. e a gente entende

Na propaganda da loja “Planet Man”, poderíamos ter enfatizado junto aos alunos mais elementos que aprofundassem a leitura. A propaganda, mesmo sendo de uma loja de roupas e artigos masculinos, tem como público-alvo as mulheres. A referência está no mundo extralingüístico; novamente é o conhecimento de mundo do leitor (KOCH, 2002b) que o leva a percorrer esse caminho, pois sabemos que, normalmente (é consenso geral, apesar de

haver exceções), é o público feminino que costuma sair para realizar compras, atividade que a maioria dos homens, diferentemente das mulheres, não sentem prazer em realizar. A especialista em linguagem publicitária Nelly de Carvalho postula que a figura da mulher perante a publicidade é tida como aquela que "desempenha a função de protetora/provedora das necessidades da família e da casa" (CARVALHO, 1996, p. 23). Esse fato explica o motivo de a propaganda da loja "Planet Man" lidar com verdades universais por todos aceitas, focalizando as mulheres como público. Além do mais, temos de considerar que a propaganda foi veiculada na semana do dia dos namorados, época em que os casais costumam se presentear, e que será o público feminino quem comprará artigos masculinos para seus companheiros.

Foram comentadas outras propagandas relativas ao dia dos namorados. Em todas elas, observamos a recorrência de algumas especificidades do gênero publicitário. Também discutimos com os alunos o fato de que o produtor (autor) das propagandas é um profissional especializado, por isso na leitura do anúncio publicitário sabemos que nada é gratuito, cada elemento utilizado – palavra, imagem, jogo de palavras, trocadilhos, linguagem figurada, verbos com valores de imperativo etc. – é carregado de intenções.

Para mostrar como os recursos agenciados pelo produtor das propagandas constroem sentidos, lançamos mão de atividades metalingüísticas. Das especificidades da linguagem publicitária, verificadas nas propagandas estudadas, ressaltamos o uso do modo verbal imperativo, presentes nos anúncios como indicação de atitudes para promover produtos ou idéias e também atentamos para outras formas lingüísticas com valores de imperativo.

P – o imperativo... isso mesmo... se nós formos analisar as propagandas... olharmos os verbos... nós vamos ver que eles estarão quase sempre no imperativo... e que... se eles não estiverem claramente no imperativo... a maneira que foi escrito vai mostrar uma sugestão... um conselho... use determinado produto... vá a determinada loja... quem me daria um exemplo aí de um verbo no imperativo?
...

P – e mesmo que não venha... que não use esse verbo explicitamente no imperativo... outras formas em que vem escrito ou que aparece nas propagandas ou até quando nós falamos... não é Carolina? também transmite essa idéia ou sugestão
A3 – é... ué
P – na Língua Portuguesa há diversas... há diversos meios pra exprimir esse valor do modo imperativo.. e não só o verbo usado daquela forma que a gente estudou... compre você... compra tu... tem outras maneiras... por exemplo se a professora fala silêncio isso não indica uma ordem ou um pedido dependendo do tom de voz?
A3 – é mais uma ordem
P – o que significa quando a professora fala silêncio?
A2 – é pra calar a boca
P – façam silêncio... calem-se... calar a boca o que é? ficar com a boca calada... a boca fechada... uma boca quieta
A3 – mas que é uma ordem é
P – é uma ordem... é uma ordem ou um pedido dependendo do tom de voz... dependendo da situação... se a mãe de vocês fala assim... você vai com o seu pai hoje à escola
A4 – é uma ordem
P – esse você vai... a forma como foi construído equivale a dizer vá com o seu pai hoje à escola... é um outro meio... é um jeito diferente que há na língua... mas exprime... tem o valor do imperativo... e por que é que eu estou falando tudo isso pra vocês? porque eu pedi pra que vocês trouxessem as propagandas... pedi pra que trouxessem

Geraldi (1997a) assinala que nas ações que os sujeitos fazem sobre a linguagem, os recursos expressivos agenciados pelo produtor podem operar entre o estabilizado historicamente e o novo do discurso. O autor ainda postula que as ações sobre a linguagem são responsáveis por deslocamentos no sistema de referências:

> A ação sobre a linguagem é responsável por deslocamentos no sistema de referências, pela construção de novas formas de representação do mundo (note-se pela importância das metáforas, dos raciocínios analógicos, das comparações, etc.) e pela construção de sentidos novos mesmo para recursos gramaticalizados, atribuindo-lhes sentidos que, embora externos à gramática, são fundamentais enquanto ‘efeitos de sentido’ no discurso (GERALDI, 1997a, p. 43).

Ao discutir as operações de explicitação de forças ilocutórias, e tratar da análise lingüística dos textos ou discursos, Geraldi (1997a) lembra que “as forças ilocucionais dos atos de fala não são sempre explícitas; o uso de um verbo no modo imperativo não é, absolutamente, garantia de que se trata de um ato de fala de ordem” (GERALDI, 1997a, p.

206). Nesse sentido, é importante considerar o contexto em que ocorre o discurso, a pessoa que fala e para quem se dirige, pois o dito é relativo a toda situacionalidade, à intencionalidade, às relações e lugares sociais dos atores da comunicação.

Quando citamos como exemplo a palavra “silêncio”, proferida pela professora em sala de aula e que tal enunciado tem valor imperativo, quisemos mostrar aos alunos que não são somente as formas verbais que carregam o valor desse modo verbal. Pela hierarquia escolar – é o professor quem detém o poder da palavra em sala de aula – o simples pronunciamento do vocábulo “silêncio” vem carregado por valores semânticos que sugerem uma ação. A linguagem é um jogo interativo entre produtor e receptor do discurso, cada qual ocupando seu lugar social, portanto, no uso que fazemos com a linguagem há mais fatores envolvidos além do código e das regras ditadas pela gramática teórico-normativa. Conforme aponta Antunes (2000), a competência comunicativa dos indivíduos, via interação, garante que os diferentes discursos, em diferentes práticas sociais, alcancem os objetivos a que se propõem.

Após toda a discussão sobre o anúncio publicitário e suas especificidades, propusemos aos alunos que produzissem uma propaganda, na qual o objetivo central seria homenagear os namorados, valorizando o amor. Enfatizamos que, nessa proposta de atividade, seria importante escolherem um desenho ou imagem e escolherem as palavras e as frases, de maneira bem sugestiva para agradar o público a quem se destinaria – os namorados. Não discutimos alguns elementos pertencentes à construção composional do gênero publicitário, conforme já mencionado – *slogan*, logotipo e enunciados de chamamento. Contudo, os alunos lembraram da necessidade de tais elementos porque têm contato com esse gênero, via revistas e *outdoors* e também porque já haviam estudado. Usaram tais recursos em seus trabalhos, os quais foram fixados no mural da escola para apreciação da comunidade

escolar, a fim de que atingisse o objetivo de divulgação, que no caso em questão, foi a divulgação de uma idéia.

5.2 LÍNGUA PORTUGUESA

Foram gravadas e transcritas dez aulas consecutivas de Língua Portuguesa. Os assuntos enfocados nessas aulas foram conjunções subordinativas e coordenativas, leitura de textos de opinião, textos poéticos, propaganda publicitária e o gênero fábula.

Nas aulas dos dias treze e dezoito de junho, trabalhamos com o texto “A beleza não é um atributo fundamental” (anexo 1), do psicanalista Luiz Alberto Py, veiculado na revista *Caras* no ano de 1995 e que consta no livro didático adotado pela escola. Iniciamos a aula, fazendo uma enquete a fim de verificar e discutir o pensamento da turma sobre a beleza física e a beleza interior das pessoas. O objetivo foi contextualizar, mediando um processo que levasse os alunos a refletirem e externarem suas opiniões a respeito do tema, para somente depois realizarmos a leitura do texto.

Pelos resultados da enquete e das discussões, a maioria dos alunos demonstrou que não considera a beleza física como a mais relevante. O que importa é o comportamento e o jeito de ser das pessoas. Antes da leitura oral do texto, ainda comentamos com os alunos que o artigo foi veiculado primeiramente na revista *Caras* que, na maior parte de suas reportagens, trata de fatos relacionados a pessoas de renome na sociedade, como artistas, empresários, cantores, jogadores de futebol etc., quase sempre fotografados com roupas de grife, maquiados, usando jóias, detentores de carros luxuosos, enfim, tentando passar uma imagem de pessoas bonitas e bem sucedidas, e (talvez) bem sucedidas por serem bonitas.

Após a leitura, discutimos acerca do ponto de vista do autor – a beleza física não é o atributo fundamental para se alcançar a felicidade amorosa. Nesse primeiro momento de contextualização, os alunos puderam falar sobre seus pensamentos e pontos de vista a respeito da questão. Num segundo momento, os alunos fizeram uma interpretação do texto, por escrito, e a partir disso passamos a discutir as idéias gerais, buscando as marcas que garantiram os sentidos no texto, na tentativa de entendermos como o produtor construiu e sustentou suas idéias. Nesse intuito, fomos discutindo parágrafo por parágrafo, a fim de verificarmos os caminhos percorridos pelo autor na defesa de sua opinião.

Nosso objetivo foi demonstrar que o texto "A beleza não é um atributo fundamental", pertencente ao gênero texto de opinião, vem carregado de argumentos para influenciar e convencer os leitores – principalmente as mulheres – de que a beleza física não é o essencial para que uma pessoa seja bem sucedida em seus relacionamentos amorosos. A partir disso, buscamos, via texto, os elementos que colaboraram para a defesa dessa idéia.

No decorrer da discussão, alguns alunos discordaram da opinião do autor, pois, para eles, a beleza física é importante e acreditam que várias pessoas se aproveitam desse dom natural. Tentamos convencê-los de que estávamos buscando no texto as marcas que sustentavam o ponto de vista do autor e que eles não eram obrigados a concordar com aquilo que estava escrito, tendo total liberdade para contestar, desde que suas opiniões fossem bem fundamentadas.

P – mas aqui nós estamos falando... primeiro... nós estamos falando especificamente da opinião do autor aqui desse texto... ele quem disse que o bonito não dá muito valor à beleza... porque ele tá dizendo isso... tá jogando esse argumento porque ele quer mostrar pras pessoas... pros leitores da revista caras... principalmente as mulheres... que a beleza não é tão fundamental... a beleza física... que SÓ a beleza física não é tão fundamental... por isso que o autor tá colocando argumentos.... vocês estão discordando de algumas coisas... a Jaqueline falou mas tem gente que é bonito e valoriza isso sim... tem... tem sim
A5 – tem gente que é bonito e é simpático
P – tem gente que é bonito e é simpático... vamos ver como é que o autor tem jogado isso no texto pra tentar convencer o leitor desse ponto de vista dele... então pra ele... resposta da letra "b"... na letra "b" ele pergunta "e a pessoa bonita... como possivelmente ele vê a

beleza... segundo O TEXTO?”... possivelmente segundo o texto?... de acordo com o texto como a pessoa bonita vê a beleza?
...
P – só lembrando que essas perguntas estão... trabalhando com esse texto e com a opinião do autor... especificamente aqui... daqui a pouco a gente vai mostrar a nossa... você não é obrigado a concordar com tudo o que tá escrito... o autor tenta convencer o leitor... nem sempre convence

Concordamos com Geraldi (1997a) que a análise lingüística também ocorre no interior e a partir das práticas de leitura, bem como nas práticas de produção textual dos alunos. Em um trabalho integrado de leitura e análise lingüística, propiciamos aos alunos momentos de reflexão, conduzindo-os a buscar os sentidos do texto, atentando para os recursos expressivos agenciados pelo autor presentes na superfície textual. Koch (2002b) corrobora que a escolha das descrições, ou expressões nominais definidas, “pode trazer ao interlocutor informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido” (KOCH, 2002b, p. 42).

Observamos que, a partir do segundo parágrafo, o autor começa a manifestar seu ponto de vista e buscamos na materialidade lingüística do texto elementos, cujos efeitos de sentido são relevantes para a argumentação exposta pelo autor.

P – entre muitos mitos... entre os mitos do amor... está o mito da beleza... a beleza influencia no relacionamento amoroso... é isso que ele fala... mas essa não é a opinião dele... aí no segundo parágrafo... começa com que expressão... o segundo parágrafo?
A6 – no entanto
P – no entanto... o que significa essa expressão?
A2 – quanto mais ( )
P – tenta trocar essa expressão por uma outra que tenha o mesmo significado... ou uma palavra
A3 – mas
P – mas... (escrevendo no quadro) no entanto é a mesma coisa que mas... porém... contudo... entretanto... e que isso significa?
A2 – que ( )
A7 – uma expressão contrária
P – uma expressão contrária... então... o que a rebeca queria falar?
A2 – não professora
P – não? o Douglas falou uma expressão contrária... é isso... esse no entanto vai indicar algo contrário... algo contrário a quê? àquilo que já foi dito... então esse no entanto já é uma marca de que o autor não concorda com isso que foi falado no primeiro parágrafo... não é a

opinião dele... a beleza influencia no amor... e se nós continuarmos ali óh... "no entanto as coisas não se passam bem assim na realidade"... comprovamos que essa realmente não é a opinião dele... e a partir daqui... a partir do segundo parágrafo... ele começa a defender o ponto de vista dele... de que a beleza não é o fundamental... só essa expressão já é uma marca... é uma prova aqui no texto... é uma marca lingüística... é uma marca textual de que a opinião dele não é esta... ele não comunga com essa idéia aqui de que beleza é fundamental... essa idéia... isso que ele falou aqui... o poeta Vinícius de Moraes falou de que foi reforçado na descrição homérica da guerra de tróia... essa expressão homérica é em relação ao poeta... ao escritor grego Homero... ele escreveu.... ele narrou a guerra de tróia num poema chamado Ilíada... tem um livro
A8 – eu tenho

Percorremos juntamente com os alunos as marcas lingüísticas que na construção dos sentidos do texto confirmam o ponto de vista do autor – a beleza física não é o essencial em um relacionamento amoroso. A primeira marca lingüística que revela que o autor do texto não comunga na opinião geral sobre os mitos do amor, na opinião de que a paixão pede a beleza para crescer, é a expressão "no entanto", no princípio do segundo parágrafo (*No entanto, as coisas não se passam bem assim na realidade*). Apesar de o autor já ter mencionado no início do texto que os mitos do amor são muito acreditados, mas não são comprovados, é por meio da conjunção adversativa que o leitor passa a perceber que a opinião do autor é diferente daquela mencionada no primeiro parágrafo, já que expressões como *no entanto, mas, porém, contudo, entretanto* servem, em muitas situações, para contestar idéias de outras pessoas ou idéias já ditas ou acreditadas e indicar outras, como no caso em questão, a opinião do autor do texto.

Outra marca adversativa destacada foi o uso do elemento coesivo *porém* no quinto parágrafo (i*sso, porém, pode se tornar uma faca de dois gumes...).*

P – mas o autor diz também que a pessoa bonita tem problemas... com isso... a beleza pode acabar criando problemas para a pessoa bonita... ele fala até aqui no enunciado "porém... em contrapartida"... o que significa esse em contrapartida?
((alguns alunos arriscam))
P- ãh? o que vocês acham que é esse em contrapartida? vai dar uma idéia de que agora?
A7 – o oposto

P – o oposto.. por um lado... olha aqui óh... por um lado a beleza facilita.... abre portas... em contrapartida ou POR OUTRO LADO... a beleza cria problemas.... que problemas são esses... segundo o autor?
A2 – ah... os outros têm inveja
P – inveja?... mas o autor falou em inveja?
A3 – não
P – de acordo com a visão do autor primeiro
A2 – que muitas vezes eles... tipo assim... confiam naquela pessoa por ela ser bonita... só que muitas vezes ela não tem capacidade de fazer muita coisa e eles ficam esperando que ela faça muito mas só que ela não tem capacidade... e só... vê a beleza dela... por ela ser bonita... mas às vezes não tem capacidade
P – ouviram o que a Rebeca falou?
AA – ouvimos
((alguns alunos dizem que não ouviram))
P – tem gente conversando outros assuntos... não dá pra ouvir... a Rebeca disse que espera-se... que muitas vezes acham porque a pessoa é bonita... abre-se portas com facilidade... acham que a pessoa também tem muita competência... não é isso Rebeca? em outras palavras... mas foi isso... né? que a pessoa é uma pessoa competente... que é muito boa.... que tem qualidades pra aquele trabalho... então espera-se... cobra-se isso da pessoa... na visão do autor... cobra-se isso... cobra-se competência... ela é bonita... também é muito inteligente... ela é muito competente... ela vai ser uma boa profissional porque ela é bonita... então... aqui na visão do autor... e vocês acham que é só assim? o contrário acontece também? na visão de vocês agora... não acontece... não tem gente que fala assim... ah aquela pessoa é bonita mas deve ser burra... principalmente com a mulheres?
A4 – tem
P – ou também... é feia... mas pelo menos deve ser inteligente? existem esses comentários também... o autor não falou sobre isso... por que será que o autor não tocou nesse assunto?
( )
P - qual o ponto de vista que ele quer defender?
AA – que a beleza não é fundamental
P – que a beleza NÃO É fundamental... não é um atributo fundamental... então ele tá mostrando que a beleza pode abrir portas mas isso também... por outro lado.. isso também pode criar problemas pra pessoa... vão cobrar demais da pessoa... vão cobrar demais da pessoa bonita... não é?...

Ao discutir com os alunos o uso da adversativa *porém*, no quinto parágrafo, fomos em busca dos sentidos que a expressão carrega consigo no contexto. A conjunção, nessa situação, não criou o efeito de sentido de contestar uma idéia, mas indicou que há outros fatos, diferentes dos já mencionados e caracterizados como positivos (*a beleza abre portas, facilita um primeiro contato, cria uma impressão favorável e uma predisposição positiva nas pessoas... Tendemos a acreditar que uma pessoa é boa e inteligente só porque ela é bela)* que podem trazer problemas para a pessoa bonita, como as cobranças demasiadas que, eventualmente, a sociedade possa dirigir a ela, vendo-a *como a expressão externa de algo*

interno. O uso do elemento coesivo *porém,* nesse contexto, está carregado de outros valores semânticos, diferentemente da marca lingüística “no entanto”, que inicia o segundo parágrafo. Isso é confirmado pelo próprio autor, quando emprega a expressão *faca de dois gumes*, indicando que há dois lados diferentes em uma mesma situação. É no interior do texto que o leitor detecta os sentidos que a conjunção carrega, pois seu uso depende do tipo de estratégia utilizada pelo autor na construção de seus argumentos ao defender suas idéias. Embasados em Koch (1996), acrescentamos que os sentidos são formados no “conjunto de instruções concernentes às estratégias a serem usadas na decodificação dos enunciados pelos quais a frase se atualiza, permitindo percorrer-lhe as leituras possíveis” (KOCH, 1996, p. 104).

Após enfatizarmos a opinião do autor, fizemos um contraponto lembrando que o oposto daquilo que o autor afirma também pode acontecer na sociedade, ou seja, as pessoas não darem créditos de competência aos indivíduos dotados de beleza física. No texto, possivelmente, o autor não encaminha a leitura para essa possibilidade porque seu objetivo é ressaltar que as pessoas belas exteriormente também possuem outros atributos relevantes, enfatizando que esse tipo de beleza não é o fundamental em uma pessoa e que não é exclusivamente ela (a beleza) que garante a felicidade e o sucesso nas diversas instâncias sociais, incluindo aí o relacionamento amoroso. Assim, o autor orienta sua fala no sentido de determinadas conclusões, conforme postula Koch (1996). Cabe ao leitor aceitar ou não a opinião do autor. É importante salientar que o texto foi veiculado em uma revista de tiragem semanal, a qual propicia espaço aos seus leitores à manifestação de suas opiniões, seja pelo correio convencional ou virtual.

Outra marca lingüística a respeito da qual chamamos a atenção dos alunos foi o uso de formas verbais que deram ao texto certo distanciamento do autor em relação ao seu ponto de vista em determinados momentos. Embora seja um texto de opinião, o autor trabalhou com idéias que são conhecidas de todos. Trabalhando com generalizações o autor

incorpora outras vozes ao seu discurso e evita cair em opiniões puramente pessoais. As marcas que comprovam esse fato são os modalizadores (*podemos, tendemos*) representados nas formas verbais utilizadas na primeira pessoa do plural, como, por exemplo, *podemos tomar, tendemos a acreditar* e também o uso de formas verbais com o pronome apassivador *se*, que delegou ao texto sentidos de impessoalidade.

No entanto, as pessoas se revelam pela linguagem, já que "ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude perante os enunciados que produz" (KOCH, 1996. p. 86-87). Mesmo não assumindo explicitamente essas opiniões, o leitor entende que são opiniões também do autor, porque as marcas lingüísticas presentes na superfície textual sinalizam tal leitura – os modalizadores indicam "o grau de comprometimento do autor com a verdade, ou a justeza da informação, relativizando-a para mais, a certeza absoluta, ou para menos, a possibilidade mais remota (KLEIMAN, 1997, p. 68).

No último parágrafo, o autor do texto "A beleza não é um atributo fundamental" se revela quando, ao fazer uso do advérbio *realmente* assume seu discurso, posicionando-se diante dos valores discutidos em todo o texto (*Isso pode ser percebido por sinais exteriores que, por serem realmente mais valiosos do que a beleza natural, acabam se confundindo com ela.)*. O uso desse modalizador indica a adesão do autor à tese de que a beleza física não é um atributo fundamental, e também sua opinião pessoal que foi explicitada, assinalando que ele considera os valores interiores e atitudes "de amor, carinho e cuidado consigo mesmo" mais valiosos que a beleza natural.

P – ao longo de todo o texto o autor ele não se mostra... apesar de ele querer mostrar... defender um ponto de vista... Carolina
A5 – foi mal... professora
P – ele não se coloca claramente... ele usa termos e expressões que são assim de todo mundo... ele usa exemplos que as pessoas conhecem... exemplos conhecidos... e assim ele evita cair em opiniões puramente pessoais... mas lá no último parágrafo ele se mostra explicitamente... ele assume uma posição clara... ele mostra a opinião dele... qual é... mostra

pra mim uma palavra ou uma expressão... uma parte lá do último parágrafo que prova que o autor está assumindo uma posição... procura uma palavra ou uma expressão que comprova que o autor está dando a opinião dele... está assumindo um ponto de vista
A6 – onde que tá?
P – no último parágrafo... é no último parágrafo que ele assume
A2 – "cada um de nós"
P – continua... leia esse trecho
A2 – "com isso cada um de nós mostra que mais fundamental do que ser bonito é revelar uma atitude de amor... carinho e cuidado consigo mesmo"
P – "com isso cada um de nós"... leia essa parte... continue "isso pode"... continua lendo
A2 – "isso pode ser percebido por sinais exteriores que por serem realmente mais valiosos do que a beleza natural acabam se confundindo com ela"
P – "isso pode ser percebido por sinais exteriores que por serem REALMENTE"... aqui o autor se mostra... aqui ele mostra que essa é a opinião dele... "por serem realmente mais valiosos do que a beleza natural"... quando ele fala que os valores exteriores são realmente mais valiosos ele se mostra... aqui não é a opinião geral... é a opinião dele... se durante todo o texto ele tentou um certo distanciamento aqui ele se mostrou... quando ele diz lá no começo... "diz-se que a paixão pede a beleza para crescer"...isso era... atribuía-se isso... "atribuía-se o conflito à beleza de helena"... quando ele usa essa forma verbal... dessa maneira... ((escrevendo no quadro)) diz-se... atribuía-se
A7 – professora... merece é com c?
((a professora gestualmente responde que sim))
P – quando ele usa essas formas verbais aqui... ele está se colocando? é a opinião dele? é dele?
A3 – não
P – diz-se... as pessoas disseram... as pessoas atribuíram... ele não se colocou aqui... ele se mostrou impessoal... olha só uma marca do texto... oh Diego... pára de brincar Diego... usando dessa forma cria um efeito de impessoalidade... não é a pessoa do autor que está falando isso mas outras pessoas falaram... quem disse? alguém disse.. ele não está se mostrando... olha uma marca de que ele não está se mostrando... uma outra marca que nós temos no texto... que mostra impessoalidade... mostra o distanciamento do autor é quando ele usa as formas verbais lá no segundo parágrafo "podemos tomar o exemplo do próprio Vinícius de Moraes"... podemos... nós podemos... ele não assumiu isso sozinho... ele colocou... ele aproximou o leitor e ele também cria uma impessoalidade... cria esse distanciamento... não é Luciano?
A9 - põe pra fora
P – quando ele fala vemos casais... lá no terceiro parágrafo... "vemos casais que nos chamam a atenção"... ele vê casal... o outro também vê... o leitor também... todas as pessoas também... se pensarmos... tendemos a acreditar... em nenhuma dessas situações o autor usou o verbo na primeira pessoa... não o eu... mas ele usou o nós... esse procedimento cria o efeito de aproximação com o leitor... de incluir o leitor ali no assunto... não é rebeca vanessa?... e cria também esse efeito de distanciamento

Como pudemos verificar pelas descrições realizadas, percorremos leituras juntamente com os estudantes, ressaltando como alguns elementos podem funcionar no texto construindo sentidos. Todavia, observamos no excerto acima que não houve tempo suficiente

para que os alunos fizessem sua caminhada interpretativa, refletindo sobre os questionamentos da professora que mostrou-se ansiosa para que a turma acompanhasse seu raciocínio, indicando rapidamente a leitura da parte do texto que comprovava a tese que estava querendo demonstrar. Fato que, nesse contexto, tornou-nos pouco mediadora e bastante diretiva.

Mesmo almejando trabalhar com gêneros discursivos, a redução às tipologias – descrição, narração, dissertação – ainda é detectada em nosso discurso. Comentamos o texto do tipo dissertativo, no qual o autor defende sua tese, tentando influenciar e até modificar a opinião e o comportamento do leitor. Nesse momento, talvez tivesse sido interessante se tivéssemos feito o contraponto com o texto "Quem namora", de Artur da Távola, discutido nas aulas de Produção de Texto, já que são dois exemplares de texto de opinião. Se o encaminhamento fosse esse, poderíamos ter apontado as particularidades dos dois textos, enfatizando e comparando os caminhos percorridos pelos autores na defesa de suas idéias e ainda poderíamos ter trabalhado com outros exemplares do gênero, ressaltando a diversidade textual, uma vez que não há um texto modelo que "possa 'ensinar' a compreender e a produzir textos pertencentes a todos os tipos existentes" (BARBOSA, 2000, p. 152).

Conforme discutido anteriormente no capítulo II (seção 2.2, que trata dos gêneros do discurso como objeto de ensino), relembramos que os gêneros discursivos dizem respeito a enunciados mais ou menos estáveis que circulam nas diferentes esferas sociais, dotados de construção composicional, conteúdo temático e estilo verbal (BAKHTIN, 1997). Este último item consiste nas escolhas feitas pelo autor para construir seus enunciados, quando o gênero permite, já que há aqueles que se apresentam de forma mais padronizada, como documentos oficiais, por exemplo.

De acordo com Barbosa (2000), um trabalho voltado para os gêneros do discurso pode contemplar de maneira mais satisfatória o difícil processo de produção e

recepção de textos. Além do mais, o trabalho com textos nessa perspectiva não se resumiria a tipologias textuais, baseadas somente em aspectos estruturais ou funcionais, mas considerariam aspectos da ordem da enunciação ou do discurso, que podem auxiliar no desenvolvimento das capacidades discursivas dos aprendizes.

P – esse texto é... um texto narrativo?
A2 – não
P - um texto descritivo?... um texto narrativo descritivo?... ou um texto argumentativo?
A6 – narrativo
P – narrativo? ele conta uma história... com personagens... um fato que aconteceu com alguém?
A2 – não
A3 – ele é segundo ou o terceiro
P – o que é um texto argumentativo?
A3 – tá falando sobre algo
P – sobre algo... está defendendo um ponto de vista sobre algo... esse texto tem isso?
A2 – não
P – tem... olha... o autor nesse texto defende um ponto de vista e ele mostra isso com exemplos... nesse texto ele tem uma opinião formada sobre o assunto e ele tenta convencer o leitor... tenta convencer o público da revista sobre esse assunto... apesar dele evitar cair na opinião pessoal... ele quer mostrar isso como sendo geral... mas ele tenta convencer
A3 – ele tem a opinião dele
P – isso... ele tem a opinião dele e ele procura modificar a opinião do outro
A3 – ele... ele tá tentando levar a opinião dele e fazer com que todo mundo... éh:: ... ache a mesma coisa que ele
P – isso... e quem é esse público específico pra esse texto? vamos pensar... saiu na revista caras... fala de beleza
A2 – as mulheres
A7 – é um público bonito
P – quem lê... os homens também lêem a revista caras... mas quem mais se preocupa com a beleza.. o homem ou a mulher?
AA – a mulher
P – as mulheres... até no texto o autor fala que os homens não estão preocupados só com a beleza... os homens não procuram isso... lá no texto ele fala
A3 – se preocupam ( )
((algumas meninas discordam do que a professora disse alegando que os meninos só se interessam pelas meninas bonitas))
P – pra que público foi escrito? para as mulheres... principalmente pras mulheres? e por que a beleza é importante para esse público?
A3 – porque elas querem chamar a atenção dos homens
P – elas querem chamar a atenção dos homens com a beleza... querem ser valorizadas com a beleza... e muitas mulheres
A3 – é porque elas acham que... principalmente pra chamar a atenção deles... então elas pegam e tentam se produzir o máximo possível
P – muitas acham que é só isso e o autor tenta mostrar... vocês viram que esse autor... o Luiz Alberto Py... ele é médico psicanalista... ele quer mostrar

A7 – psicanálise?
P – é... psicanálise
A3 – então teve muitas mulheres que ele viu que é exatamente isso que acontece com as mulheres... ele tá fazendo uma coisa que ele comprovou... pelo menos com a maioria é isso que acontece
P – é... ele conhece... ele conhece esse problema que as mulheres têm... ele quer mostrar para as mulheres que não é só a beleza... que os homens não valorizam só isso
A3 – quer dizer professora
P – é esse o grande objetivo dele... o público dele... dessa revista aqui são as mulheres... a revista caras... o texto foi publicado numa revista que mostra só gente bonita... que trabalha com a beleza... que valoriza a beleza... e é exatamente aqui que ele quer mostrar que não é só isso... que a beleza não é o fundamental
A3 – essa matéria é paras mulheres... só que os homens também vão ler e vão ver isso também

O enfoque das aulas poderia ter sido a abordagem referente aos gêneros discursivos, envolvendo outros textos, cuja dominação de comunicação social estivesse voltada para a argumentação, como editorial de jornais, carta de leitor, outros textos de opinião acerca de diferentes assuntos etc. Porém, ao ler as produções textuais dos alunos, escritas nas aulas de Produção de Texto, concernentes ao assunto “namoro”, percebemos recorrentes problemas relacionados ao uso dos operadores argumentativos. Por esse motivo, as aulas dos dias vinte e vinte e cinco de junho focalizaram o tópico gramatical “conjunções”. Nessas aulas, utilizamos o livro didático adotado na escola, a fim de trabalhar uma fábula, que nesse contexto, foi intencionalmente usada como pretexto para se abordar os operadores argumentativos.

A aula do dia vinte de junho foi iniciada com a leitura da fábula de Esopo “O rapaz e a moça inconstante”. Antes da leitura, tecemos breves comentários acerca do gênero. Ressaltamos que o objetivo não foi trabalhar o gênero fábula nesse momento. Em aulas posteriores, que não constam do *corpus* deste trabalho, o gênero foi abordado detalhadamente, com diversos exemplares de fábulas, recriações de autores de diferentes épocas e recriações dos próprios alunos. Conforme explicitamos, a fábula, nessa aula, foi conscientemente usada como pretexto para se trabalhar conjunções. Salientamos, ainda, que

isso se explica pelo fato de termos observado nas produções textuais escritas dos alunos que muitos apresentavam dificuldades no uso de operadores argumentativos, como, por exemplo, a adversativa *mas*, sendo confundida no momento da escrita com o advérbio de intensidade *mais*. A troca de *mas* por *mais* estava sendo recorrente e o contrário também se verificou, ou seja, a troca de *mais* por *mas*. A primeira situação é considerada natural, já que pode haver influência da oralidade na escrita, contudo o oposto não é comum. Foi por esse motivo específico que as aulas trataram de conjunções.

Ainda, em relação à conjunção adversativa *mas*, lembramos o uso do *mas* inicial, cujo emprego é muito freqüente quando o interlocutor deseja mudar a seqüência de um assunto ou retomar assuntos suspensos. Também comentamos que, no uso do *mas* inicial, a idéia de oposição não se remete às orações imediatamente anteriores, porém se refere a uma oposição contextual. Em seguida, solicitamos aos alunos que fizessem exercícios do livro didático, referentes às conjunções. Embora tenhamos utilizado o livro didático, com atividades pouco contextualizadas, tentamos não enfatizar posições ditadas pela gramática normativa. Nosso posicionamento perante o tópico foi levar os alunos a identificarem as relações semânticas que as conjunções proporcionam ao discurso.

P – página noventa e quatro... nós temos lá... aqui em cima... adversativas... aqui vai falar das conjunções adversativas que é o nosso mas... porém... todavia... contudo... entretanto... no entanto... tudo isso tem o mesmo significado... de todas essas conjunções o mas é a única que eu posso... que eu uso... que ela tem o sentido também não só de oposição em algumas situações... e é a mais usada... e também é aquela que oralmente nós falamos mais.... e na hora de escrever confunde com o outro... confunde MAS e MAIS... pra falar nós sabemos por causa da situação... mas na hora de escrever a gente precisa tomar cuidado pra não escrever MAIS no lugar de MAS... estou lendo as redações de vocês... tem... ainda tem essa confusão... então pensa no seguinte... ((escrevendo no quadro)) esse MAIS com i dá idéia de soma... esse MAS dá idéia de oposição... e o mas eu posso trocar por porém... eu posso trocar por contudo... por entretanto... no entanto... eu posso ( ) são sinônimos pois têm o mesmo significado... quando vocês forem escrever... ficou em dúvida entre um e outro... se for esse mas que dá idéia de oposição... de adversidade troque por uma delas... por uma dessas outras conjunções... se ficar com o mesmo sentido pode saber que é sem o i... senão vocês vão ficar sempre na dúvida... sempre confundindo... usa MAS ou MAIS?... tem texto que está trocado... onde é mais vocês escreveram mas... com certeza justamente por isso... ficou na dúvida... não sabia qual usar e acabou usando trocado

...

P – esse quadrinho azul fala desse MAS que foi usado no terceiro quadrinho... tá dizendo que esse mas não está estabelecendo uma relação especificamente com as orações que foram faladas... que foram ditas antes... mas com todo o contexto... e também há outra situação que o mas serve para introduzir outro assunto... então nós temos que tomar cuidado com essa palavrinha e analisar e observar como ela foi usada naquele contexto... na situação... naquela parte do texto ou naquela parte da conversa... naquela situação... ela dá idéia de oposição... dá idéia de adversidade... ela vem carregada com esse valor semântico... mas depende da situação ela pode ter outros valores... por isso que eu falo pra vocês... eu não quero que vocês decorem um quadro de conjunções... eu quero que vocês entendam o uso dela em cada situação... agora eu vou pedir o exercício pra vocês que é na página noventa e nove

Na aula do dia vinte e cinco de junho, continuamos trabalhando com o uso das conjunções. Retomamos as atividades propostas na aula anterior e discutimos os diferentes valores semânticos que essas palavras podem delegar ao discurso, mostrando que há possibilidades discursivas que se abrem a partir do uso de determinadas expressões e modos de dizer, carregadas de força argumentativa.Consideramos que esse foi um momento de análise lingüística, já que os estudantes fizeram atividades de refacção textual, ao trabalhar com as atividades propostas pelo livro didático que solicitavam a substituição de uma conjunção por outra de mesmo valor semântico, posicionadas em diferentes construções.

Koch (1996) postula que as relações que se estabelecem entre as orações que compõem um período, um parágrafo ou um texto, são relações de interdependência, de tal modo que qualquer uma delas é necessária na compreensão das demais. Além disso, há relações que se estabelecem entre enunciado e enunciação, daí a autora defender um ensino que leve em conta uma abordagem sintático-semântico-pragmática, salientando que “em todo e qualquer período composto por duas ou mais orações, verifica-se que há entre elas uma interdependência, visto que a presença de cada uma delas é necessária para veicular o significado pretendido” (KOCH, 1996, p. 114). Dessa forma, esses elementos (as conjunções) são fatores que colaboram para a coerência e coesão do texto. Assim, acreditamos que seja

importante que os alunos compreendam as relações lógicas que esses elementos de operações discursivas delegam ao texto, tanto oral quanto escrito.

Nessa aula, enfatizamos a leitura, quando percebemos que alguns alunos não estavam entendendo (ou não estavam lendo) os enunciados das atividades propostas pelo livro didático. Apontamos que os enunciados dos exercícios são fundamentais para compreendermos a tarefa solicitada. Lembramos aos alunos que, muitas vezes, candidatos participantes de concursos, que pleiteiam uma vaga de emprego ou mesmo uma vaga na universidade, não fazem a leitura correta do enunciado e acabam sendo penalizados por isso, ao perderem pontos de questões e até a vaga, por não seguirem o que o comando pede. Esse fato também tem ocorrido nas salas de aula por onde passamos e, por esse motivo, sempre que há a oportunidade de enfatizarmos a importância da leitura dos enunciados, o fazemos, visto que a recepção de textos é uma das atividades básicas do ensino de Língua Portuguesa.

P – vamos verificar o número um que vocês fizeram na aula passada que é esse da propaganda do perfume da lacqua di fiori... tem lá... mãe diz que não liga mas adora ganhar presentes... o mas aí... essa conjunção que dá idéia de oposição... ela não liga mas ela adooora ganhar presentes... o mas que eu posso substituir por porém por
[
A1 – por entretanto
P – no entanto... contudo... esse MAS ele sempre vai ficar no início da oração... é isso que fala esse exercício... o início da oração não é o começo aqui dessa oração ((mostrando o período escrito no quadro de giz))... como nós vimos lá na outra aula... pra ser oração tem que ter verbo... aqui eu tenho duas orações... mãe diz que não liga é uma... mas adora ganhar presentes é outra... o mas inicia a segunda oração... se eu usar uma outra conjunção adversativa no lugar desse mas eu posso colocar em qualquer posição como aqui nessa oração ((mostrando o exemplo do LD))... e aí vocês têm... se for substituir o mas por entretanto... como fica? mãe diz que não liga entretanto adora ganhar presente... ficou na mesma posição... podemos usar esse entretanto em outra posição... mãe diz que não liga... adora entretanto ganhar presente
A3 – ah assim fica ruim
P – mãe diz que não liga... adora ganhar presente entretanto... porém... no entanto... também podem ficar em outras posições... a conjunção mas é a única que só fica no início... aí vocês têm duas situações pedindo assim... "reescreva os períodos a seguir empregando a conjunção de oposição em várias posições na oração a que pertence"... não vai ser a conjunção mas... não é pra substituir o porém por uma outra conjunção... não é isso que tá pedindo
A2 – ah eu entendi

P – se você substituir não vai ficar com outro sentido... só que não é isso que o exercício pede... a gente tem que seguir o enunciado... não pode fazer aquilo que dá na cabeça... imagina isso num concurso... não segue o enunciado você perde a questão... tem de olhar bem o enunciado... olhar bem o comando do enunciado... como já tem uma situação aqui... vocês vão reescrever em duas situações... duas posições diferentes... "tentamos uma conciliação... porém os alunos continuam inflexíveis em suas posições"... qual a outra forma que eu posso escrever isso aí?... quem lê?

Na aula desse dia, fizemos atividades de leitura e refacção, ao realizarmos as atividades constantes do livro didático, conforme excertos acima. Enfatizamos as relações semânticas entre as orações, observando que a imagem que temos de nosso interlocutor e os objetivos pretendidos com nosso discurso é que nos levam a escolher determinadas expressões e não outras, e até nos levam a escolher a maneira como organizar os itens lexicais no texto. Vimos, juntamente com os alunos, que todo o contexto da enunciação colabora para a leitura, como no exemplo da leitura de uma tira, na qual não foram somente as palavras escritas na superfície textual que nos levaram à determinada compreensão, mas também a linguagem não verbal e, principalmente, as inferências que fizemos. Em determinado momento, alguns alunos mostraram certa dificuldade de entendimento, mas após nossa caminhada interpretativa conjunta, proporcionamos a eles que fizessem a leitura dos demais estudantes e assim conseguiram perceber que também lemos elementos implícitos do texto.

P – o dentista não disse você come sardinhas mas ficou subtendido... não entendeu ainda?... o dentista só falou assim... ele perguntou o que você come... o que você come meu rapaz... aí o rapaz disse... sardinha em lata... o dentista falou.... mas sardinhas não estragam os dentes.... já ficou subententido que... você come sardinha mas sardinhas não estragam os dentes
A4 – então não é a sardinha que ele comia
P – entendeu?
A6 – agora eu entendi
P – ele não falou... mas ficou subentendido... pelo contexto a gente entende... então... é uma coisa tão natural que vocês acharam estranha essa pergunta... é natural... ficou implícito... nem sempre as coisas são ditas... nem todas as coisas são ditas... EXPLICITAMENTE... mas elas são entendidas... pelo contexto nós entendemos... e quando o rapaz falou mas as latas estragam
A5 – acho que ele comia a lata
P – que oração ele poderia ter dito antes... se eu for escrever tudinho... sardinhas não estragam... mas as latas estragam... o que isso significa? o que ele come?

A4 – latas
P – ou talvez ele deva abrir a lata com os dentes... ele come a sardinha que está lá dentro da lata... provavelmente é com os dentes... pra ter estragado tanto o dente dele assim... agora eu tenho outras duas situações... dois períodos... "eu não arrumei meu quarto porque estava com febre... eu não arrumei meu quarto mas arrumei a sala"... o falante dependendo do interlocutor... o falante vai usar determinadas formas... dependendo da situação... dependendo daquilo que ele quer transmitir... então na primeira situação ele explicou por que ele não arrumou o quarto... não arrumei meu quarto porque estava com febre... foi uma explicação... o motivo de ele não ter arrumado o quarto... a causa de ele não ter arrumado o quarto... aqui é uma oração subordinada à outra... deu uma idéia de causa... é o motivo... é uma oração subordinada causal... não é Dandreya... vamos prestar atenção... e na segunda situação há uma idéia de adversidade... eu não arrumei o meu quarto mas arrumei a sala... empregar uma ou outra forma depende da IMAGEM... isso é importante... depende da imagem que o falante faz de seu interlocutor... depende de quem é o interlocutor... de como esse interlocutor vê o falante também... suponha que o interlocutor desse falante seja a mãe dele... isso foi falado pra mãe... a mãe que é brava... a mãe que é severa... a mãe que castiga... então levante hipóteses... não é aquela mãe boazinha que aceita tudo não... é aquela mãe brava... inflexível... que castiga... é severa... o filho falou isso pra mãe... então levante hipóteses... em que situação o filho empregaria o primeiro lá?... "eu não arrumei meu quarto porque estava com febre"? o que ele queria mostrar pra mãe?
A2 – que estava doente... com febre
P – ele explicou que ele não arrumou... talvez... quis ser gentil... ou pra não ser punido... a mãe é brava?
AA – é
P – a mãe mandou arrumar o quarto... ele sabe que ela é brava... e ele não arrumou... então ele já foi se explicando... não arrumei porque estava com febre
A4 – senão ela ia dar um castigo
P – provavelmente receberia um castigo
A4 – porque ele não obedeceu... ele deveria ter obedecido né?... mas como tava doente
P – nessa situação ele não pôde fazer... então ele deu a causa... o motivo porque não fez... e se ele falar assim... "eu não arrumei meu quarto mas arrumei a sala"? em que situação ele usaria?
A2 – pra agradar a mãe dele
A4 - é uma desculpa porque ele não arrumou o quarto porque ele arrumou a cama a sala... não deu tempo dele arrumar o quarto
A7 – mas a sala é mais fácil de arrumar... eu gosto de arrumar a sala
A2 – é mesmo
A4 – se você bagunça muito no quarto... é claro que o quarto vai ser mais difícil
P – então aqui também quando diz eu não arrumei o quarto mas arrumei a sala...
A7 – o quarto do meu irmão é mais organizado que o nosso
P - nós podemos pressupor que a mãe fala... que a mãe considera... que a mãe sempre chama a atenção dele... pode falar que ele é preguiço:::so... que ele nunca arruma o quar::to... então ele já foi se defendendo dessa forma... eu não arrumei o quarto mas eu arrumei a sala... é uma compensação... né?... eu não fiz isso mas eu fiz aquele outro... então ele já foi até se defendendo do que ela poderia dizer... a mãe poderia chegar e brigar com ele e falar que ele não fez... então ele criou uma oposição argumentativa... ele deu uma idéia... ele não fez aquilo mas ele fez a outra coisa... ele já foi ARGUMENTANDO... eu não arrumei o quarto mas eu arrumei a sala... nesse caso ele pressupõe... a imagem que a mãe tem dele de preguiçoso... malandro... enrolador... fala que vai arrumar o quarto e não arruma... então ele

criou essa oposição argumentativa pra rebater o que a mãe poderia vir a dizer dele... ou poderia já ter dito

As aulas dos dias trinta de junho e dois de julho foram dedicadas ao estudo do poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles. Comentamos com os alunos que em variados momentos de nossas vidas – quase todos os dias – temos de fazer escolhas e nem sempre sabemos qual é o melhor caminho ou a melhor escolha a seguir. Os educandos tomaram como exemplo situações em que as pessoas se envolvem com as drogas porque na semana anterior a essas aulas houve na instituição escolar debates e palestras com discussões sobre o assunto e os estudantes tiveram a oportunidade de externarem suas opiniões oralmente, quando participaram dos debates e, por escrito, ao construírem propostas de encaminhamento de ações que a escola poderia realizar. Atividades que objetivaram propiciar a reflexão e a conscientização dos alunos acerca dos motivos que podem levar uma pessoa ao vício e dos problemas causados pela droga.

Essas atividades não foram exclusivas das aulas de Língua Portuguesa. Foi resultado de um projeto maior vinculado aos Núcleos Regionais de Educação de cada região e envolveu toda a comunidade escolar (professores, alunos e pais de alunos). Posteriormente, representantes de alunos da escola se reuniram com alunos de outras instituições escolares da região para divulgarem suas propostas e discutirem sobre a questão.

O poema de Cecília Meireles foi selecionado pelo fato de permitir leituras que nos levassem a também discutir o tema relacionado às drogas, já que foi solicitado aos professores das diferentes disciplinas que voltassem sua prática pedagógica, naquele período, para esse foco. Aproveitamos a poesia para também trabalhar as diferentes conjunções que criaram sentidos no texto voltados à idéia de escolha, a partir da qual todo o poema foi construído, conforme verificamos nos excertos abaixo.

P – esse poema fala de escolhas... nós fazemos escolhas a todo momento... todo dia nós temos de escolher e dessas escolhas que nós fazemos... essas escolhas interferem ou ajudam mudam indicam o rumo da nossa vida... tem até uma propaganda que passa na tv de um banco... aquele que o::: o funcionário de uma empresa fala que quando ele era criança ele estava brincando de bola
A1 – não
P – não... a mãe pediu... perguntou se ele queria ganhar eu não me lembro o quê ou uma bola
A5 – é uma flauta
P – uma flauta ou uma bola... ele escolheu a
AA – bola
P – e jogando bola
((Os alunos falaram ao mesmo tempo. Todos queriam contar a propaganda))
P – ele quebrou a vidraça de uma casa
A6 – e culpou o Almeidinha
P – culpou o Almeidinha
A1 – e agora o Almeidinha é o chefe dele
P – e agora o Almeidinha é o chefe dele... a escolha que ele fez lá::: da flauta e da bola influenciou na vida dele... quando eu vi aquela propaganda me lembrei desse poema da Cecília Meireles
A2 – é verdade
P – as nossas escolhas... como as nossas escolhas podem influenciar... podem dar rumo à nossa vida... só que a gente não sabe né?... que bom seria se nós soubéssemos que escolha fazer pra ser melhor pra nós
A2 – ãha
P – a gente pensa... a gente tenta escolher o melhor mas nós não sabemos o que essa escolha vai trazer... algumas a gente sabe
A3 – as drogas
P – por exemplo... a semana passada foi discutido aqui na sala... meninas e meninos... Diego e Luciano... a semana passada vocês discutiram a questão das drogas... o que leva o adolescente a buscar as drogas... essa também é uma escolha... não é?
A3 – e ruim
P – uma péssima escolha... essa nós sabemos que é uma escolha que deve ser deixada de lado
A3 – tem alguns que ( )
P – tem alguns que vão por esse caminho
A3 – eles tão querendo uma solução pra eles resolver o problema deles
P – eles acham que é... mas não é... a gente sabe que não é esse
A4 – eles acham que tão fazendo a coisa certa
P – acham que é a solução mas não é
A4 – eh
P – espero que vocês tenham essa idéia mesmo
A3 – tem gente que não tem nada mas mesmo assim vai lá... não tem nada... vai lá e tenta se matar ou se mata... não entra na droga mas se mata
P – é porque tem outros problemas... as coisas não são tão simples... bom gente... eu vou entregar pra vocês as atividades nessa folha... é só responder... vocês vão responder na folha... não é pra me entregar... vai ficar com vocês... pode colar no caderno depois... eu fiz aqui pra facilitar... pra não ter que ficar passando...copiando... porque cansa muito eu sei... e vai muito tempo
A5 – ainda bem
P – eu vou entregar uma pra cada um
...

P – todo o poema é construído a partir da idéia de escolha... ou isto ou aquilo... ou fica com isto ou fica com aquilo... e esse isto e esse aquilo... a autora ou o eu lírico foi mostrando as dúvidas que ele tem e as escolhas que ele tem que fazer... qual é a palavra que introduz a idéia de escolha entre um elemento e outro elemento?
A2 – o ou
P – isso mesmo... é a palavrinha ou... OU é isto OU é aquilo... é escolha e eu só posso ficar com um... com os dois não dá... como nos versos... "ou se calça a luva e não se põe o anel... ou se põe o anel e não se calça a luva"... é uma alternativa ou a outra... as duas não... que sentido essa palavra... a palavra ou tem no contexto?
A4 – alternância
P – aqui tem alternância... oposição... exclusão ou adição
A5 – exclusão... exclusão
P – exclusão... ou é um ou é outro... não pode ser alternância porque alternância é o quê? ora um ora outro... em um momento um... em um momento outro
A2 – éh:::
P – não é isto que fala no poema... fala que há uma escolha entre um ou entre outro... entre isto e entre aquilo... não é alternância... também não é adição... não é um E outro... é um OU outro... é diferente... também não é oposição... não são coisas... idéias opostas... escolhas opostas... não dá essa... não dá esse sentido de oposição... é no sentido de exclusão.... nos versos "ou se calça a luva e não se põe o anel... ou se põe o anel e não se calça a luva"... a palavra E....NESSE CONTEXTO estabelece uma relação de adição ou de oposição?
A5 – oposição
A3 – oposição
P – oposição... nesse contexto é oposição... e o e é uma palavrinha... é uma conjunção que se classifica como aditiva... mas nesse contexto não dá essa idéia
A5 – é verdade
P – então a gente tem que ver A SITUAÇÃO... analisar o contexto... aqui é uma oposição... é um ou outro...

Nessas aulas, discutimos acerca das conjunções com valores de exclusão, alternância, oposição e adição. Salientamos que o valor semântico de tais elementos não possui um significado único, pois depende da situação em que é utilizado, como foi o caso da conjunção *e*, classificada pela gramática normativa como aditiva, que no contexto desempenhou o papel de conjunção adversativa.

Encerramos as aulas que constam desse *corpus* com as aulas do dia dois de julho. Acreditamos que também nessa aula, o enfoque tenha sido voltado para a recepção de textos, já que trabalhamos com alguns elementos verificados na superfície textual do poema que atribuem sentidos ao discurso. Além disso, apontamos ser fundamental a contextualização para que verifiquemos os efeitos causados pelas conjunções e, portanto, decorar quadros de

conjunções não é garantia de que nas interações lingüísticas os elementos funcionarão da maneira como são categorizadas pela gramática normativa.

Todavia, ao trabalhar com o poema de Cecília Meireles, empregado como pretexto para discutir sobre o uso das drogas, poderíamos ter voltado mais tempo para esse fim, aproveitando as propostas construídas pelos alunos na semana anterior, já que, via texto, os estudantes mobilizaram recursos expressivos em função de seu conhecimento para proporem sugestões de encaminhamento de ações no combate ao uso das drogas.

5.3 ALGUMAS REFLEXÕES

Defendemos um ensino de Língua Portuguesa que articule leitura, produção textual e análise lingüística de forma integrada e sem artificialidade, abordagem possibilitada quando se toma o texto como unidade de ensino, incluindo o texto produzido pelo aluno, que é resultado de suas leituras, reflexões sobre o mundo em que vive e também sobre a língua, enquanto sistematização aberta e instrumento de interação.

O cerne desta pesquisa é a análise dos processos de ensino delegados à análise lingüística nas aulas de língua materna. Como já apontamos, a análise lingüística só terá sentido se for trabalhada no interior das práticas de leitura e produção textual, num processo de reflexão sobre os usos da linguagem. Pela prática de análise lingüística, conseguimos detectar diferentes efeitos de sentido que as operações discursivas podem permitir e, conforme já discutido, isso depende de uma série de fatores, os quais a gramática normativa não abarca. Nesse sentido, buscamos um ensino voltado para a construção do conhecimento e não o reconhecimento de estruturas (BRITTO, 1997).

Assinalamos que é papel da escola conscientizar o usuário da língua – o aluno – a respeito dos diferentes efeitos de sentido que os recursos expressivos causam no discurso, muitos deles com poderosos valores argumentativos, a fim de que o usuário perceba os efeitos na fala do outro e seja capaz de utilizá-los com eficácia em seu próprio discurso. Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa poderão colaborar com a ampliação dos horizontes discursivos dos alunos.

Ao assumirmos um ensino de forma integrada, vale ressaltar que não há necessidade de a escola subdividir a área de Português em duas disciplinas, já que elas não são distintas e não devem ser abordadas separadamente, em momentos diferentes. Essa divisão, conforme explicitada na metodologia, deu-se em decorrência de a matriz curricular indicar que a Base Nacional Comum deveria ter setenta e cinco por cento da carga horária semanal de Língua Portuguesa e os outros vinte e cinco por cento deveriam constar na Parte Diversificada. Assim, a área de Português foi dividida em três aulas semanais de Língua Portuguesa e duas aulas de Oficina de Produção de Texto. Quando o professor das duas disciplinas é o mesmo na turma torna-se mais fácil realizar um trabalho de forma integrada, embora os alunos e muitos pais vejam Língua Portuguesa e Oficina de Produção de Texto como disciplinas distintas. A situação fica difícil, quando os professores das duas disciplinas são diferentes porque nem sempre conseguem conciliar seus encaminhamentos de trabalho.

Vale salientar nesse momento que, para o ano letivo de 2004, a matriz curricular sofrerá mudanças. A Secretaria de Educação do Paraná (SEED), em documento encaminhado às escolas, assinala que não serão aceitas na educação básica[10] disciplinas cujos conteúdos possam ser incluídos às disciplinas da Base Nacional Comum. Isso significa que a divisão das aulas em Língua Portuguesa e Oficina de Produção de Texto será eliminada, fato que, a nosso ver, é mais coerente com o ensino de línguas.

[10] Ensinos fundamental e médio

Baseados nos dados apresentados e na descrição realizada teceremos considerações acerca da análise desenvolvida. Ressaltamos que no decorrer da análise, já ensaiamos algumas reflexões e, nesta seção, aprofundaremos pontos detectados e outros ainda não mencionados, bem como apontaremos outras possibilidades de trabalho, envolvendo os elementos categorizados na pesquisa.

Pelas descrições das aulas de Produção de Texto, verificamos que foram abordadas as três práticas básicas de ensino (GERALDI, 1999) – leitura, produção de texto e análise lingüística, no enfoque dado ao assunto namoro. Os alunos leram textos de opinião e publicitários, observando e analisando o uso de recursos lingüísticos, as condições de produção, a época, o veículo e o público ao qual os textos foram destinados. Os estudantes também produziram seus próprios textos, passando-os pelo processo de refacção, que também é um momento de análise lingüística.

Tanto nos processos de recepção quanto nos de produção (e aqui ressaltamos o processo de refacção como momento riquíssimo de reflexão), salientamos os recursos expressivos utilizados pelos produtores dos textos em função dos objetivos pretendidos com o discurso. Embora tenhamos verificado que no desenvolver das aulas de Produção de Texto não demos ênfase a certos elementos, postulamos que a abordagem utilizada foi direcionada pelos pressupostos do trabalho integrado de língua.

Ao descrever as aulas de Língua Portuguesa, observamos que foram trabalhados os processos de recepção e análise lingüística, ficando pouco espaço para a produção textual. Demos mais relevância ao tópico gramatical que tomou um maior número de aulas pelo fato de termos verificado nas produções textuais dos alunos o problema com o uso de determinadas conjunções, ou operadores argumentativos, na terminologia de Koch (1996). Nesse sentido, é importante que o professor detecte e trabalhe com as deficiências que os alunos apresentam, mapeando sua prática pedagógica pelo resultado das produções textuais

dos estudantes. Porém, a abordagem utilizada em nossa prática esteve mais voltada para a classificação de conjunções, relacionadas à gramática tradicional, mesmo quando tentávamos contextualizar os enunciados, buscando os sentidos que as expressões carregam consigo no contexto e, desse modo, o item gramatical foi priorizado como unidade de ensino. Além disso, quando trabalhamos com textos (fábula e poema), estes foram usados como pretexto para se ensinar gramática, apesar de afirmarmos que foi um ato intencional.

Kleiman (1999), em artigo a respeito das concepções de escrita na escola e formação de professores, lembra que muitos profissionais da educação ainda recebem formação tecnicista, distante das correntes lingüísticas atuais, e são carentes de formação continuada. Talvez, por isso, acabem transformando as atividades de leitura em atividades de gramática textual, na qual o texto é somente um pretexto para se ensinar gramática da frase, a partir de trechos do texto de leitura.

> Com isto, a atividade de leitura até perdeu espaço na aula, pois hoje é comum ler-se o texto de forma rápida, para imediatamente depois passar ao trabalho 'textual' que, em vez de identificar e classificar conjunções, identifica e classifica 'operadores argumentativos' em poemas de Cecília Meirelles (v. Rafael, 1997) ou, em vez de completar frases com o pronome certo propõe aos alunos 'ver os pronomes que têm no texto", após a leitura da letra de uma canção (v. Aparício, 1998) (KLEIMAN, 1999, p. 67).

Essa prática ainda tem sido comum, porque muitos daqueles que estão à frente de uma sala de aula atualmente, passaram por formação baseada em pressupostos teóricos diferentes da teoria assumida nesse trabalho. Com a participação em cursos de capacitação; a leitura de documentos oficiais, com novas propostas de ensino-aprendizagem para língua materna, via PCN (1997, 1998, 1999), por exemplo, os professores acabam incorporando fragmentos discursivos, mas, na prática, a transferência não se dá de maneira automática. Barbosa (2000, p.150) aponta que nenhum dos documentos oficiais colocados como referências curriculares "pode ser transposto diretamente para a sala de aula, o que

feriria a natureza desses próprios documentos e seria contraditório com alguns princípios orientadores da prática pedagógica nestes assumido".

Nessa perspectiva, postulamos que as mudanças não ocorrem rapidamente, visto que um novo enfoque de trabalho leva tempo para ser internalizado. Além de tempo, é preciso que o professor busque implementar uma prática pedagógica coerente e consistente com os pressupostos assumidos, adaptados à realidade de seus alunos, às propostas oficiais de ensino e ao projeto político pedagógico da escola, considerando o tipo de indivíduo que deseja formar.

6 CAPÍTULO V: CAMINHOS POSSÍVEIS

Após a análise e reflexão acerca das aulas transcritas e, conseqüentemente, a tomada de consciência sobre nossa prática pedagógica, apresentamos nesta seção possibilidades de encaminhamento de trabalho centrado nos gêneros discursivos. Evidenciamos que não estamos indicando "receitas prontas", mas possibilidades de uma abordagem integrada de Língua Portuguesa, envolvendo as atividades de leitura, produção textual e análise lingüística.

Para esta proposta focalizaremos o gênero fábula, considerado da ordem do narrar (DOLZ e SCHNEUWLY, 1996, apud BARBOSA, 2000), que foi superficialmente trabalhado nas aulas que constam nesse *corpus*, embora tenhamos assinalado a posterior abordagem do gênero. Trabalhamos com a fábula "O rapaz e a moça inconstante", encontrada no material didático utilizado nas aulas, bem como outros exemplares do gênero. Nosso intuito, nesse momento, é sugerir caminhos de trabalho com o gênero discursivo fábula, embasados na proposta apresentada nos PCN (1997, 1998), que é ancorada nos estudos bakhtinianos (1997).

6.1 O GÊNERO NARRATIVO FÁBULA

As fábulas sempre exerceram importante papel educativo. Essas pequenas histórias, com fundo de moralidade, cujos personagens são, geralmente, animais que reproduzem características humanas, originaram-se na tradição oral, ganhando registro escrito posteriormente. É um gênero narrativo muito antigo, com raízes na literatura oriental, que se estendeu para a ocidental, através de fabulistas como o grego Esopo (séc. VI a.C.), o romano

Fedro (10 a.C. - 69 d.C.) e o francês La Fontaine (1621 - 1695). Muitos escritores fizeram versões e recriações do fabulário de Esopo, dentre os quais La Fontaine é o mais famoso. A fábula é um gênero para ser contado e recontado, aberto à intervenção de novos enunciadores, que pode variar conforme a situação de produção.

Fernandes (2001, p. 19) postula que "todas as histórias são produzidas de acordo com o que as pessoas de uma determinada época pensam sobre a sua sociedade, sobre o mundo e sobre o modo como vivem". Tal fato corrobora as distinções existentes entre versões de uma mesma fábula – em épocas diferentes ou não – visto que, conforme a intenção, o autor focaliza o problema a ser tratado, define o tema dominante e o ensinamento que pretende passar para o leitor/ouvinte. Vale destacar que para a construção da fábula, também é atribuída importância ao interlocutor, porque as escolhas realizadas pelo autor para dizer o que tem a dizer e atingir seus propósitos dependem do público alvo. Isso posto, acrescentamos que, para compreendermos uma fábula, é importante percebermos as intenções que existem por trás da história.

Esse gênero narrativo, conforme já visto, diz respeito a uma narração alegórica com a presença de personagens do mundo animal, vegetal ou mineral (predominando as personagens animais) colocadas em uma situação humana e exemplar, e a presença de lição de moral, com propósito educativo. De acordo com Silva (2001, p. 517), na fábula "homens, animais, vegetais, seres inanimados e divindades se associam representando situações que refletem ações próprias do convívio humano". O gênero fábula é imperioso e altamente figurativo no que concerne ao nível de concretização do sentido, pois apresenta elementos concretos do mundo natural, como raposa, videira etc.

Segundo Coelho (1982), as personagens são sempre símbolos que representam algo no contexto universal, como por exemplo, o leão, que é símbolo da força, majestade e poder; a raposa que é o símbolo da astúcia; o lobo, símbolo do poder despótico; o

pavão, símbolo da vaidade. Geralmente, as personagens das fábulas não apresentam descrições detalhadas porque "não há necessidade de descrever com muitos detalhes as personagens, pois o que representam nas fábulas (qualidades, defeitos ou mesmo comportamentos humanos) é bastante conhecido" (FERNANDES, 2001, p. 57). A autora ainda lembra que o tempo e o espaço também não são pormenorizados e que a fábula apresenta poucas situações de conflito, já que a história é só o exemplo de uma situação para o ensinamento ou o conselho que o autor quer transmitir. Diante disso, evidenciamos que é essa ausência de detalhes que atribui à fábula a característica de ser breve.

Seu caráter lúdico nos leva a pensar que é uma narrativa voltada para o público infantil, entretanto num olhar minucioso podemos notar que, muitas vezes, está direcionada aos adultos. Por ser uma narrativa alegórica que tem como característica marcante a lição de moral, a fábula parte sempre de uma verdade que nos faz refletir sobre as ações e os comportamentos humanos. Acreditamos, por esse motivo, que seu estudo também é pertinente na oitava série do ensino fundamental.

6.2 PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO NARRATIVO FÁBULA

Para o trabalho com o gênero fábula na escola, assim como com todos os gêneros do discurso, é importante lembrar que gênero diz respeito a uma forma mais ou menos convencional que um texto assume, caracterizado por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. O primeiro elemento, segundo Bakhtin (1997) diz respeito àquilo que é e pode tornar-se dizível por meio do gênero; o segundo está relacionado à estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; e o terceiro elemento é

caracterizado por meio das configurações específicas das unidades de linguagem, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto.

Nesse sentido, ao abordar qualquer gênero, o professor necessita lançar mão de uma variedade de textos pertencentes ao mesmo gênero, com vistas a buscar as regularidades concernentes ao gênero enfocado. Os alunos de oitava série, certamente, já leram ou ouviram fábulas. Por isso, sugerimos que, no início do trabalho, o docente solicite aos alunos que contem fábulas conhecidas e pesquisem em livros e outros meios didáticos exemplares do gênero. O professor ainda pode sugerir aos alunos que pesquisem certos fabulistas como Esopo, Fedro, La Fontaine, Monteiro Lobato, Millôr Fernandes, dentre outros. É importante que, antes do início do trabalho, professor e alunos negociem as metas a serem atingidas. O professor pode propor aos estudantes que, ao final das atividades, haja a montagem de uma coletânea de fábulas, escrita pelos próprios alunos, que poderá ser divulgada na escola, entre os alunos da sala e das demais séries. Pode-se, ainda, dependendo da aceitação e desenvolvimento das atividades, dramatizarem-se as fábulas criadas para que sejam apresentadas na escola.

Nas produções textuais escritas pelos alunos, sugerimos que se tome a recriação como ponto de partida. O trabalho pode ser realizado por duplas de estudantes e, depois, lido e discutido por outras duplas. Após discussões, leituras e as necessárias refacções, as fábulas poderão ser selecionadas pelos próprios alunos para integrarem o fabulário da turma.

Uma sugestão com essa proposta é a discussão da fábula “O rapaz e a moça inconstante”, que integra uma das unidades do livro didático utilizado em sala de aula. Antes, porém, também sugerimos que o docente leve para classe recriações de uma mesma fábula, para demonstrar as regularidades do gênero e observar diferentes sentidos que se constroem por meio das diferentes escolhas de recursos lingüístico-expressivos, agenciados pelos

autores. Essa tarefa se explica pelo fato de que a fábula, pela sua natureza e tradição na sociedade, de acordo com menção anterior, é um gênero para ser contado e recontado e é aberto à intervenção de novos enunciadores que a constroem e reconstroem conforme suas intenções. A idéia de que um texto não termina em si, de que nunca está acabado e seu sentido está sempre em negociação é observado nesse gênero do discurso.

6.2.1 O Leão e o Ratinho

Apresentaremos três versões da fábula "O leão e o ratinho", inicialmente contada por Esopo (séc. VI a.C.) e recriada por outros autores, de diferentes épocas. Em seguida, apresentaremos uma leitura de cada uma delas verificando o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo do autor.

O LEÃO E O RATO

Uma vez, quando o leão já estava dormindo, um ratinho pôs-se a passear em suas costas. Isso logo acordou o leão, que segurou a bichinho com sua enorme pata e abriu a boca enorme para engoli-lo.

– Perdão, rei dos animais – gritou a ratinho. – Deixe-me ir, não o importunarei mais. Quem sabe se um dia não conseguirei pagar-lhe este favor?

O leão riu-se muito ao pensar na possibilidade de o ratinho ajudá-lo em alguma coisa. Afinal, soltou-o.

Algum tempo depois, o leão caiu numa armadilha. Os caçadores, que desejavam levá-lo vivo ao rei, amarraram-no numa árvore, enquanto iam providenciar uma carroça para transportá-lo. Nesse momento, apareceu o ratinho. Vendo o apuro em que se encontrava o leão, lembrou-se de sua promessa e num instante roeu as cordas que o prendiam à árvore.

– Eu não disse que talvez um dia pudesse ajudá-lo? Lembrou o rato.

A moral dessa história é que amigos pequenos podem ser grandes nas horas difíceis.

(Mundo da Criança, vol. 3, Rio de Janeiro: Editora Delta S.A., 1974)

O LEÃO E O RATINHO

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir,

menos um, que o leão prendeu debaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora. Algum tempo depois o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso apareceu o ratinho, e com seus dentes afiados roeu as cordas e soltou o leão.

Moral: Uma boa ação ganha outra.

(Fábulas de Esopo, compilação Russel Ash e Bernard Higton; tradução Heloísa Jahn, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994)

O LEÃO E O RATINHO

Ao sair do buraco viu-se um ratinho entre as patas do leão. Estacou, de pêlos em pé, paralisado pelo terror. O leão, porém, não lhe fez mal nenhum.

– Segue em paz, ratinho; não tenhas medo de teu rei.

Dias depois o leão caiu numa rede. Urrou desesperadamente, debateu-se, mas quanto mais se agitava mais preso no laço ficava.

Atraído pelos urros, apareceu o ratinho.

– Amor com amor se paga – disse ele lá consigo e pôs-se a roer as cordas. Num instante conseguiu romper uma das malhas. E como a rede era das tais que rompida a primeira malha as outras se afrouxam, pôde o leão deslindar-se e fugir.

Mais vale paciência pequenina do que arrancos de leão.

(Fábulas. Monteiro Lobato. 50ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994)

Os dois primeiros exemplares são traduções da fábula de Esopo, enquanto o terceiro é uma recriação feita por Monteiro Lobato. Aparentemente, as três fábulas parecem contar a mesma história. Contudo, em uma leitura cuidadosa, o leitor poderá perceber que elas possuem diferentes sentidos, visto que os modos de dizer são distintos. Isso pode se dar em virtude do público leitor ou mesmo pelo fato de serem traduções realizadas em épocas diferentes e, conseqüentemente, para públicos diferentes. Além disso, sabemos que nas traduções, a visão daquele que faz o trabalho pode transparecer. Acreditamos que essas hipóteses são pertinentes, porque há diferenças de sentido nas duas fábulas traduzidas.

Os três exemplares apresentam regularidades: contam a história de dois animais que realizam algumas ações humanas – falam, suplicam, ironizam, são solidários etc.; têm fundo de moralidade, com propósito educativo; são narrativas breves, apresentando um único conflito e sua resolução; não apresentam precisão de tempo e nem detalham o espaço. O

que faz a diferença entre as três versões é o estilo, ou seja, a maneira como o produtor contou a história por meio dos recursos lingüístico-expressivos agenciados na construção dos sentidos da fábula.

As personagens – leão e rato – são personagens antagônicas. Pelo conhecimento de mundo e de leitura que temos, sabemos que o leão é símbolo de poder e força, conhecido também como o "rei dos animais"; já o rato, comparado ao leão, representa a fragilidade, por conta de sua pequenez. Tal antagonismo é regularidade nas fábulas e desde o título a oposição é marcada. De acordo com Fernandes (2001), um problema comum nesse gênero é o conflito entre personagens com características opostas.

A autora salienta que pelo fato de a fábula ser uma narrativa breve, o título não deve antecipar o assunto, "pois não sobraria quase nada para contar e o leitor perderia o interesse pela história" (FERNANDES, 2001, p. 65). Embora os títulos não antecipem muito em relação à história, destacamos que há diferença significativa nos títulos das narrativas em análise. Observemos o uso dos vocábulos "rato" e "ratinho". O primeiro exemplar é intitulado "O leão e o rato", contudo, em quase todos os momentos em que o produtor se refere ao rato, emprega os vocábulos no diminutivo (ratinho, bichinho) e somente no último parágrafo, antes da lição de moral, é que o roedor é nominado "rato". Acreditamos que seja importante direcionar o trabalho de modo que os alunos percebam que essas escolhas não são gratuitas e têm relação com os sentidos pretendidos no texto.

Ao analisarmos o primeiro parágrafo, observamos que é todo marcado para indicar o leão como grande e forte e mostrar a fragilidade do ratinho; os adjetivos utilizados para caracterizar os dois animais estão voltados para esse projeto e, nessa perspectiva, os adjetivos não modificam somente o substantivo, e sim todo o período. O rato é colocado no texto em posição de mendicância, de súplica, de clemência, quando se vê preso entre as enormes patas do leão e suplica por perdão, prometendo ajuda quando o rei precisar. O sufixo

“-inho”, utilizado em “ratinho”, nesse contexto, representa inferioridade e fraqueza, marcando a situação que se encontra o pequeno roedor.

Quando, no último parágrafo, o produtor do texto seleciona o vocábulo “rato” ao invés de “ratinho”, marca todo o processo de construção da narrativa, pois assinala a evolução do ratinho que era insignificante e passa a ser aquele que resolveu o conflito ao salvar o leão que estava em poder dos caçadores. O ratinho era frágil e fraco, entretanto diante da impotência do leão amarrado à árvore, pôde, por meio de seus dotes de roedor, soltar o forte e poderoso “rei dos animais”. O próprio leão não deu créditos de confiança ao ratinho no momento em que ele prometeu ajudá-lo, caso fosse necessário; o leão demonstrou ironia ao rir da possibilidade de o ratinho devolver-lhe o favor, o que parece-nos ter sido realizado a título de caridade e pena.

No segundo exemplar de fábula, a imagem do rato é diferente daquela verificada no primeiro texto. Aqui, não há a evolução do ratinho e o leão não carrega a força semântica que representa na narrativa anterior. Em nenhum momento o ratinho foi chamado de “rato”, pelo recriador da fábula, fato que comprova a não evolução do animal, se comparado com a primeira versão apresentada.

Na terceira fábula, o leão é construído de forma ainda mais distinta dos demais exemplares apresentados. Ele é bondoso, simbolizando a benevolência divina. Percebemos a voz solene, quando o leão diz ao ratinho aterrorizado: *Segue em paz, ratinho; não tenhas medo de teu rei.* Ainda, para comprovar o tom de religiosidade, podemos verificar o reconhecimento e retribuição da ação feita pelo leão, quando o ratinho diz: *Amor com amor se paga*.

No primeiro parágrafo desta versão, o produtor do texto, ao expor a situação, diz que o leão, *porém*, não fez mal nenhum ao ratinho, que estava paralisado pelo terror ao se encontrar preso entre suas patas. O uso da conjunção adversativa *porém* não

remete a algo explícito no texto, mas ao conhecimento de mundo que o leitor possui acerca do papel do leão no reino animal. É uma marca de que, nesta versão de fábula, o leão é construído de maneira diferente das demais, já conhecidas pelo público leitor – aqui ele representa a bondade e o perdão.

É característica da obra de Monteiro Lobato a preocupação em preparar as crianças para a vida. Disso concluímos que a terceira fábula tem o público infantil como alvo e a que a intenção do autor é reforçar valores morais e de conduta. Tal fato pode explicar o tom de religiosidade, de retribuição do bem com o bem, já que *amor com amor se paga.*

Lembramos que outros recursos expressivos que colaboram com os sentidos do texto podem ser evidenciados e o professor pode explorá-los de acordo com seus objetivos e desenvolvimento das atividades na turma. Os pronomes e os usos dos artigos definidos e indefinidos, na primeira versão, são exemplos de estudo. Há ainda, nas fábulas em análise, outras regularidades, como por exemplo, os usos dos tempos verbais, o estilo de linguagem (simples ou mais rebuscada), os tipos de discurso e as sucintas marcas temporais como *uma vez*, *algum tempo depois* e *dia depois*.

É importante, ainda, destacar junto aos alunos o emprego dos verbos no pretérito perfeito do indicativo, característica do gênero da ordem do narrar em estudo, já que a fábula conta uma história já acontecida e tem o propósito de levar as pessoas à reflexão de certas atitudes cometidas pelos homens. O uso do discurso direto e indireto também é marcante nos exemplares apresentados. No primeiro e no terceiro texto encontramos o uso do discurso direto, que pode acarretar efeitos de sentido que tornam a situação da história mais completa e que aproximam as personagens do público leitor, dando mais veracidade à narrativa.

Nas primeira e terceira narrativa, foi empregada a fala das duas personagens. De acordo com Fernandes (2001, p. 52), “na grande maioria das fábulas de

Esopo aparece sinalizada somente a voz de uma das personagens, geralmente a da mais importante, para que o leitor entenda a intenção do autor". Supomos que, ao ser delegada voz às duas personagens, elas se colocam em pé de igualdade e isso pode reforçar o fato de que o ratinho foi capaz de ajudar o leão no momento difícil.

No segundo exemplar é utilizado o discurso indireto e a linguagem é mais simples; o narrador vai direto ao assunto, é bastante sucinto, com pouca descrição de reações das personagens, diferentemente da primeira versão, que, apesar de ser breve, é o texto que apresenta maior número de detalhes.

A linguagem na terceira versão é mais elaborada. Verificamos o uso do pronome pessoal tu como segunda pessoa do singular (*não tenhas medo de teu rei*), enquanto que na primeira versão é o pronome *você* que cumpre a função de segunda pessoa do discurso (pagar-*lhe* este favor, não *o* importunarei, pudesse ajudá-lo). Ainda, na fábula de Monteiro Lobato, podemos observar que o emprego do léxico enfatiza o uso da linguagem rebuscada, como *deslindar*-se, por exemplo; há também a utilização de construções invertidas (*ao sair do buraco...*, *pode o leão deslindar-se*). Essa linguagem corrobora a idéia de que a terceira fábula expõe um tom de religiosidade, meio que "bíblico", como afirmado anteriormente.

Pela leitura das três fábulas transcritas verificamos que as versões produzem efeitos diferenciados e o leitor só pode produzir diferentes efeitos na leitura em virtude da materialidade lingüística do texto, por meio dos recursos agenciados pelo autor, ou seja, por meio do estilo verbal (BAKHTIN, 1997), que é um dos elementos que marcam um gênero discursivo.

Após as leituras, o professor pode solicitar aos alunos que recriem a fábula do leão e do ratinho, atentando para as regularidades do gênero e os efeitos de sentido que suas escolhas podem acarretar. O trabalho pode ser realizado em duplas e os alunos já estarão produzindo material para a montagem do fabulário da turma.

6.2.2 O Rapaz e a Moça Inconstante

Após a familiarização dos alunos com o gênero, o docente poderá utilizar a fábula do livro didático, solicitando que os estudantes verifiquem as regularidades do texto. Para melhor visualização, transcreveremos abaixo a fábula "O rapaz e a moça inconstante":

O RAPAZ E A MOÇA INCONSTANTE

Certo dia uma moça inconstante disse a um rapaz:
– Meu querido, muitos homens me adoram, muitos me querem, mas eu só amo você e rezo para ter você um dia. Não estou preocupada com a riqueza, neste mundo só quero você.
E o rapaz respondeu, mesmo sabendo que ela era inconstante:
– Nós dois queremos a mesma coisa, pois meu coração chora por você. É verdade que você me enganou um dia, mas adoro você e sempre vou adorar.
Foi assim que o rapaz ingênuo foi iludido pela moça inconstante.

Moral: Cuidado com quem diz que não quer seu dinheiro.

(*Fábulas de Esopo. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1994.)*

O professor pode chamar a atenção dos alunos para o fato de que nesta fábula, as personagens são pessoas e não mais animais com características humanas, como nas fábulas estudadas anteriormente. Silva (2001) assinala que:

> Esopo, o mais famoso fabulista da literatura ocidental, privilegia os animais como pólo de suas fábulas, mas não deixa de apresentar histórias em que as ações se passam entre seres humanos, animais com seres humanos, animais com deuses, deuses com seres humanos, somente entre deuses e, ainda, entre seres inanimados. Os seguidores do mestre, recriando as fábulas esópicas ou criando as suas próprias, como Fedro e La Fontaine, contemplam todas essas diversidades (SILVA, 2001, p. 516).

No livro didático em questão, a fábula é utilizada como pretexto para se ensinar conjunções coordenativas. O professor pode abordar o gênero, fazendo uma leitura com os alunos, levantando as regularidades evidenciadas, como a não precisão do tempo (*certo dia*), a não referência ao espaço, os verbos no pretérito perfeito do indicativo, as mínimas descrições das personagens e o fato de a história ser somente um exemplo para o

conselho que o autor quer transmitir, e por isso, ser uma narrativa breve. Aos alunos poderá ser sugerido que comparem este texto com outros do mesmo gênero, observando a forma mais ou menos convencional que a fábula assume.

"O rapaz a e moça inconstante" é uma narrativa curta, com dois personagens, apresentando lição de moral, característica peculiar do gênero, que tem a função de transmitir um ensinamento útil ou alguma lição prática, por meio de conceitos morais e normas de convivência. Na fábula, é criticada a má atitude e o comportamento da moça que engana o rapaz, aproveitando-se de sua ingenuidade. Vale evidenciar que a moça consegue ludibriar o rapaz por meio de seus modos de dizer e da situação em que ambos se encontram. Ela já o enganou uma vez, mas garante que o ama e não se interessa pela riqueza. Ele tem consciência das atitudes da moça e, mesmo assim, dá créditos de confiança a ela. A moça e o rapaz são personagens antagônicos, representantes da astúcia e da ingenuidade, respectivamente. São forças opostas que se chocam, como em muitos outros exemplares do gênero.

O valor semântico do adjetivo *inconstante*, utilizado para caracterizar a moça vai além dos sentidos verificados no dicionário – volúvel, variável, , mudável, leviano infiel, instável. Nesse contexto, *inconstante* é sinônimo de mentirosa, esperta, astuta. É no interior da narrativa que buscamos seus sentidos; as expressões selecionadas pelo produtor do texto podem carregar diferentes valores semânticos na construção dos significados.

Salientamos que a linguagem empregada nessa fábula aproxima-se mais do aluno, ou seja, é uma linguagem mais simples e digamos, "atualizada", se compararmos com a fábula de Monteiro Lobato, antes transcrita. O emprego de *você*, como segunda pessoa do discurso em contraposição a *tu*, na fábula de Lobato é um exemplo significativo de que a linguagem é mais familiar ao aluno leitor.

Embora a fábula “O rapaz e a moça inconstante” tenha sido empregada pelo autor do livro didático como pretexto para se estudar gramática normativa, acreditamos que a escolha dessa narrativa possa ter sido ancorada no fato de a linguagem ser mais próxima da faixa etária de estudantes de oitava série. Por essa hipótese, corroboramos a idéia de que o interlocutor é elemento determinante nos textos.

Após a leitura, o professor poderá solicitar aos alunos que relatem para a classe uma situação real que ilustre a moral e o ensinamento transmitido pela fábula.

6.2.3 A Raposa e as Uvas

Ao longo dos tempos, muitas fábulas foram parodiadas e satirizadas por diversos escritores que através da ironia, questionam a sua moral implícita. Fica como mais uma sugestão de atividade, abordar uma recriação de fábula de um autor contemporâneo. O escritor e humorista Millôr Fernandes é um dos muitos autores que recriaram e recriam fábulas, remetendo-as ao contexto sócio-histórico do momento, principalmente no que diz respeito ao quadro político.

Transcreveremos uma tradução da versão original da fábula “A raposa e as uvas”, do fabulista Esopo e, em seguida, a recriação da mesma fábula produzida pelo escritor contemporâneo Millôr Fernandes.

A RAPOSA E AS UVAS

Uma raposa estava com muita fome e viu um cacho de uvas numa latada. Quis pegá-lo, mas não conseguiu. Ao se afastar, disse para si mesma:

– Estão verdes.

O homem que culpa as circunstâncias fracassa e não vê que o incapaz é ele mesmo.

(Fábulas de Esopo; tradução de Antônio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&P, 2002)

A RAPOSA E AS UVAS

Millôr Fernandes

Passava certo dia perto de uma videira. Apesar de normalmente nunca se alimentar de uvas, pois se trata de um animal carnívoro e não vegetariano – o que nos faz desconfiar um pouco da fábula original – sua atenção foi chamada pela beleza dos cachos que reluziam ao sol. Fenômeno estranhíssimo, uma vez que, geralmente, para desespero dos ecologistas, dos adeptos de alimentos naturais, toda fruta cultivada é revestida por uma fina camada protetora de inseticida e dificilmente pode refletir a luz solar com tal intensidade. Sendo curiosa e matreira como toda raposa matreira e curiosa, aproximou-se para melhor observar a videira. Os cachos estavam colocados muito acima de sua cabeça, e o animal (sem insulto) não teve oportunidade de prová-los, mas, sendo grande conhecedor de frutas, bastou-lhe um olhar para perceber que as uvas não estavam maduras.

"Estão verdes" – disse a raposa, deixando estupefatos dois coelhos que estavam ali perto e que nunca tinham visto uma raposa falar. Aliás, depois dos últimos acontecimentos envolvendo gravadores ocultos, as raposas andavam cada vez mais caladas. Na verdade, seu comentário foi ainda mais espantoso, uma vez que as uvas não eram do tipo moscatel, mas sim pequeninas e pretas, podendo facilmente serem confundidas, à primeira vista, com jabuticabas. Note-se por esse pequeno detalhe aparentemente sem importância o profundo conhecimento que a raposa tinha de uvas ao afirmar, com convicção, que, apesar de pretas, elas eram verdes. Dito isto, afastou-se daquele local e foi tentar mais uma vez comer o queijo do corvo, outra compulsão neurótica, pois sabemos perfeitamente que a raposa odeia queijo. Horas depois, passa em frente à mesma videira outra *canis vulpes* (nome sofisticado do mesmo bicho), mais alta do que a primeira. Sua cabeça alcança os cachos e ela os devora avidamente. No dia seguinte ao frutífero festim, o pobre bicho acorda com lancinantes dores estomacais. Seu veterinário, imediatamente convocado, diagnostica uma intoxicação provocada por farta ingestão de uvas verdes.

Moral: "Nem todas as raposas são despeitadas".

(Revista "Veja", 01/03/1992)

"A raposa e as uvas", de Esopo, é uma narrativa curta, apresentando um único conflito em apenas três parágrafos, já incluída a lição de moral. Nesta fábula, a raposa é a única personagem; há ausência de detalhes quanto ao espaço (*uma latada*) e não é feita menção ao tempo. Conforme discutido anteriormente, essas características são marcas da construção composicional das fábulas, uma vez que o que se pretende é enfatizar o fundo de moralidade, a fim de transmitir um ensinamento.

A ausência de marcação temporal propicia a leitura de que essa fábula aplica-se em diversas situações vivenciadas pelos homens, já que muitas vezes não lutamos por objetivos que dizemos querer atingir e culpamos as circunstâncias pelo nosso fracasso. Na fábula, isso é bem marcado no discurso direto, quando a raposa, não alcançando o cacho de

uvas que deseja, diz que estão verdes. Ela não se esforçou para atingir seu propósito e acabou justificando seu insucesso, alegando que as uvas não estavam no ponto de serem degustadas.

"A raposa e as uvas", de Millôr Fernandes, é uma paródia da fábula esópica. O escritor brasileiro, de maneira bastante humorada, questiona os acontecimentos e a moral da narrativa original, mantendo a mesma personagem – a raposa – , mas modificando suas ações. Esta recriação não apresenta brevidade na narrativa, como verificamos na versão original. Pelo contrário, observamos que muitos detalhes são evidenciados.

Em todo discurso existe a voz do outro e, também, no interdiscurso dessa recriação de fábula verificamos esse recurso. Encontramos no texto marcas do: discurso ecológico: [...] *toda fruta cultivada é revestida, por uma fina camada protetora de inseticida e dificilmente pode refletir a luz solar com tal intensidade*; discurso veterinário: *diagnostica uma intoxicação provocada por farta ingestão de uvas verdes;* discurso literário: *Foi tentar mais uma vez comer o queijo do corvo*; discurso político: *Aliás, depois dos últimos acontecimentos envolvendo gravadores ocultos, as raposas andam cada vez mais caladas;* discurso científico: *canis vulpes (nome sofisticado do mesmo bicho).*

Logo no início da narrativa, o enunciador deixa indícios de que o grau de verdade da fábula original não é digno de confiança, já que raposas não se alimentam de uvas, visto serem animais carnívoros. Utiliza o discurso científico para comprovar sua afirmação. A voz desse discurso ecoa por quase todo o texto de Millôr, parecendo indicar que a ciência, que estuda e comprova os fatos, não pode admitir que animais tomem posições e ações exclusivas de seres humanos e, sendo assim, as fábulas não merecem nossa credibilidade. Apesar de apelar para a ciência, que institucionalmente é a "detentora do saber", é o enunciador quem quer mostrar ao leitor que a realidade não é tão fantástica como pode parecer. O narrador toma partido, interfere no discurso de maneira subjetiva, deixando transparecer marcas de avaliação e julgamento, através de seus comentários como, por exemplo: *Fenômeno*

estranhíssimo; seu comentário foi ainda mais espantoso; Note-se por esse pequeno detalhe aparentemente sem importância; compulsão neurótica e *frutífero festim.*

Ao mencionar que o detalhe não tem importância a intenção do enunciador é revelar o oposto, ou seja, que o detalhe é fundamental para que o leitor faça uma leitura crítica. Lembrando que a ironia é um modo de se exprimir em que se diz o contrário do que se pensa ou sente, o enunciador ao fazer uso do vocábulo *note-se*, chama a atenção do leitor para o detalhe, questionando o grande conhecimento que a raposa tem a respeito de uvas, já que ela reconhece que as uvas não estão maduras, apesar de serem pequeninas e pretas como jabuticabas. A ironia aqui é construída pela afirmação de fatos que não são reais, uma vez que raposas não são dotadas de inteligência, como os seres humanos, para reconhecerem as qualidades e o processo de maturação das uvas. O processo da ironia se caracteriza pelo jogo, ou seja, o que o sujeito enunciador fala não é exatamente o que quer que se leia e o leitor reconhece esse fato, pois há um acordo, uma cumplicidade, entre leitor e enunciador.

Ainda, para comprovar a irrealidade dos fatos fantásticos que acontecem nas fábulas, o enunciador, ao remeter-se a outra fábula de Esopo, “O corvo e a raposa”, diz que *sabemos perfeitamente que a raposa odeia queijo*. Por intermédio de o verbo saber, flexionado na terceira pessoa do plural do presente do indicativo, o enunciador cria efeitos de aproximação e cumplicidade com o leitor, inserindo-o em seu discurso.

Outra incoerência denunciada pelo narrador, confirmada por dois coelhos que estavam presentes quando a raposa passava pela videira, é o fato de a raposa falar. Aqui é o único momento em que o enunciador delega voz à raposa através do discurso direto. Acredita-se que utilizou esse recurso a fim de mostrar, ironicamente, que a raposa, fazendo uso do seu aparelho fonador, fala como os seres humanos. Em seguida, o narrador comenta sobre fatos políticos ocorridos, quando esse texto foi criado, os quais pautavam a vida nacional, especialmente quanto a denúncias contra parlamentares, reveladas a partir de

gravações de conversas particulares. O enunciador brinca com a inversão de papéis – o comum é comparar os homens às raposas, principalmente os políticos quando usam da astúcia para garantir ganhos extras. O fato de o enunciador dizer que a raposa é *curiosa e matreira como toda raposa matreira e curiosa* indica, novamente pela ironia, que o narrador quer mostrar que quem é matreiro é o ser humano dotado de racionalidade e não só de instintos como os animais. Quem age por meio do instinto não pensa, não analisa, não conjectura, não desdenha como algumas versões da fábula de Esopo tentam mostrar.

No texto, o "eu" que conta a história não aparece na cena. Apesar de ser um texto neutro, no sentido de mostrar o enunciador, há marcas de subjetividade como mencionado acima. Contudo, são nas últimas palavras, ou seja, na moral da história, que o enunciador se revela. Ao abrirem-se aspas é como se entrasse outro enunciador no discurso para indicar um fundo moral para esta fábula. É a voz da sabedoria, o papel educativo que se espera de toda fábula que aparece aqui, porém de forma inusitada, o que gera o humor. O narrador leva o leitor a lembrar da moral da fábula original quando afirma que "*nem todas as raposas são despeitadas*", desencadeando efeitos de sentidos que levam ao inesperado, à surpresa. A moral da fábula de Esopo indica que a mentira é uma forma de aliviar as frustrações, enquanto que a versão de Millôr Fernandes mostra que as raposas não são iguais – e nem as pessoas – visto que nem todas se frustram por conta de um desejo não realizado.

Pela análise, pudemos verificar que os sentidos são construídos por meio da ironia, através de comentários subjetivos do enunciador que remetem ao momento sócio-histórico (momento em que Millôr Fernandes produziu sua versão da fábula esópica) e a outros textos já conhecidos pelo leitor. Essa fábula foi transformada pela paródia em uma nova fábula que critica e brinca com a atribuição de comportamentos e características humanas que são delegadas aos bichos nas fábulas, principalmente quando animais são

dotados do dom da palavra. Cabe ressaltar que o autor é um renomado humorista brasileiro, fato que não deve ser desconsiderado, já que o humor é marca característica desse texto.

A análise foi realizada por intermédio das marcas textuais e ideológicas presentes na fábula. Se o professor, interativamente, tomar essa abordagem como âncora, percorrendo a materialidade lingüística, as marcas deixadas pelo autor e as condições de produção para chegar à formulação de suas idéias e intenções, poderá contribuir para uma leitura que desvele sentidos construídos no texto. Uma leitura que busque muito mais que compreender o que o texto diz, pois a compreensão do que se diz, da maneira como se diz e dos objetivos pretendidos com o discurso é fundamental (ANTUNES, 2000).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o título acima objetivamos tecer considerações finais, a partir do que propusemos inicialmente e das reflexões acerca da análise dos dados. Ganha realce também, nesta seção, a importância da formação continuada do professor no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Formação esta que também envolve os processos de reflexão sobre a própria prática pedagógica.

Vale ter em mente o objetivo central desse estudo que é voltado para a investigação, com sugestões de intervenção no trabalho gramatical docente e suas relações com a leitura e a escrita, no contexto escolar. O foco da reflexão do professor na sua aula propicia o distanciamento necessário para a compreensão das suas ações, fato que possibilita ao educador efetivar a intervenção produtiva, pela reconstrução de sua prática. Assim, a análise das próprias ações pode se constituir na base para as mudanças.

Pelo estudo efetivado, verificamos que abordamos a gramática em situações de leitura e escrita, refletindo sobre os sentidos do texto vinculado aos recursos expressivos agenciados em sua construção. Todavia, também trabalhamos com essa instância de maneira não contextualizada, nos momentos em que demos mais ênfase aos aspectos ditados pela gramática teórico-prescritiva, do que para o contexto discursivo-textual, o que desconsidera o texto como centro do ensino.

Disso concluímos que, mesmo com o conhecimento teórico, possibilitado por leituras voltadas à área de ensino de línguas, cursos de capacitação e experiência de sala de aula que possuímos, ainda encontramos certa dificuldade em colocar em prática os pressupostos das novas propostas pedagógicas. No entanto, o fato de discutir e refletir com criticidade sobre a própria prática, para encontrar “saídas”, torna o trabalho mais produtivo, porque a tomada de consciência já é uma ação e parte do processo em direção às mudanças.

Acreditamos que as mudanças levam um certo tempo para ocorrer, tendo em vista a necessidade de o "novo" ser entendido, aceito e internalizado pelo professor, a fim de que ele consiga, não simplesmente alterar sua postura e mudar seus métodos de ensino, como também evoluir e crescer nesta difícil tarefa que é a docência.

Diante do exposto, cremos que uma alternativa para o ensino integrado de língua seria um trabalho focado nos gêneros discursivos, com os quais são privilegiados aspectos da ordem da enunciação. Talvez isso possa levar a possibilidades de ações pedagógicas mais eficientes do que aquelas voltadas para os "níveis lexicais, oracionais ou mesmo estritamente textuais" (BARBOSA, 2000, p.151), visto que sob aquele enfoque o desenvolvimento das capacidades discursivas pode se realizar de maneira mais satisfatória. Trabalhando com gêneros, o cerne do ensino serão os diferentes modos de dizer determinados por diferentes situações comunicativas, já que os gêneros são formas que advém de diferentes esferas de comunicação (BAKHTIN, 1997). Quando se abordam os gêneros, o foco não são as tipologias de textos, resumidas em descrição, narração e argumentação, mas as particularidades de cada texto. Os textos narrativos, dissertativos ou descritivos se concretizam de diferentes maneiras, com diferenças específicas, uma vez que visam a atingir propósitos diferentes.

Tal abordagem, como já exposto, é professada pelos PCN, que são ancorados na teoria de Bakhtin (1997). Os PCN são resultados de discussões teóricas de estudiosos da linguagem e nem sempre o professor que está em sala de aula, principalmente no ensino básico, está preparado para entender a proposta. Acreditamos que o processo de formação continuada de professores em serviço possa ser um caminho em direção ao conhecimento, porque somente a disponibilização de novas abordagens de ensino-aprendizagem, como tomar os gêneros discursivos como objeto de ensino, sem que o

professor esteja familiarizado com os pressupostos teóricos assumidos é uma medida insuficiente.

Com o produto dessa pesquisa esperamos oferecer subsídios para o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, para a formação de cidadãos com bom desempenho lingüístico, capazes de utilizar e entender os diferentes efeitos de sentido que os recursos expressivos, agenciados pelos sujeitos em suas interações, promovem nos discursos presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

ANTUNES, I. C. A análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. In: **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**, Moura, D. (org). Maceió, EDUFAL, 2000, p. 13-20.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981 (original de 1929).

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. De Maria E. Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 149-182.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Secretaria da Educação Média e Tecnológica, Brasília, 1999.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**. Ensino de língua e tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1997.

CAGLIARI, L. C. **O professor como pesquisador**. In: II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. São Paulo: PUC, 4 a 6 de nov., 1992.

_____ . **Marcadores prosódicos na escrita**. In: Estudos Lingüísticos XVIII – Anais de Seminários do Gel. Lorena, Prefeitura Municipal de Lorena/GEL, 1989, p. 195-203.

_____. **Alfabetização e Lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARVALHO, N.de. **Publicidade – A linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 1996.

CELANI, M. A. A. A Relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: **Aspectos da Lingüística Aplicada**. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000, p.17-32.

COELHO, N. N. **A literatura infantil**: história, teoria e análise. São Paulo: Quíron/Global, 1982.

CORACINI, M. J. R. F. **Análise do Discurso e Lingüística Aplicada: Perspectivas e Confrontos**. In: Anais de Seminários do XXVI GEL, Campinas, 1997, p. 34-39.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Os gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001, 248 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, São Paulo.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: **As múltiplas faces da linguagem**. MAGALHÃES, I. (org.) Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996, p. 69-75.

DETTONI, R.V. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português nos Parâmetros Curriculares Nacionais.** In: Universa, Brasília, v.8, nº 3, p. 651-656, setembro, 2000.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C.V.O.; AQUINO, Z.G.O. **Oralidade e escrita:** perspectiva para o ensino de língua materna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FÁVERO, L. L. e KOCH, I. G. V. **Lingüística textual: uma introdução**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994

FERNANDES, M. T. O. S. **Trabalhando com os gêneros do discurso:** narrar: fábula. São Paulo, FTD, 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991a.

_____. Mas o que é mesmo “gramática”? In: **Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: SE/CENP (Projeto Ipê), 1991b.

FREGONEZI, D. E. Livro didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M. R. V. e LEONEL, M. C. M. (orgs). **O que quer o que pode esta língua?** Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL/UNESP, 1997, p.127-145.

GARCIA O. M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 12. ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1985.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

_____. Da redação à produção de textos. In: **Aprender e ensinar com textos de alunos**. GERALDI, J. W.e CITELLI, B. (coords.). São Paulo: Cortez, 1997b, p. 17-24.

_____. **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: **Os processos de leitura e escrita**. FERREIRO, E. e PALÁCIO, M. G. (orgs). Trad. de M, L. Silveira. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.11-21.

HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, A. e STREVENS, P. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W. e CITELLI, B. (orgs). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 99-117.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. O estatuto disciplinar da Lingüística aplicada: o traçado de um percurso rumo ao debate. In: **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (orgs), Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

_____. Concepções da Escrita na Escola e Formação do Professor. In: **Aulas de Português**: Perspectivas inovadoras In: VALENTE, A. (org.), Petrópolis: Vozes, 1999, p. 67-80.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____ . **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____ . **O texto e a construção dos sentidos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002b.

LEMLE, M. **Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa**. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro (53/4): 60-94, abr./set., 1978.

MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: **Introdução à Lingüística:** Domínios e fronteiras, v.2. MUSSALIM F. e BENTES A. C. (orgs). São Paulo: Cortez, 2001, p. 233-264.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de lingüística aplicada**. A natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MURRIE, Z. F. (org.). **O ensino de português.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. A gramática: Conhecimento e Ensino. In: **Língua Portuguesa em debate.** AZEREDO, J. C. Petrópolis: Vozes, 2000, p.52-73.

_____. **A Gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: Editora Unesp, 2002.

NÓBREGA, M. J. Perspectivas para o trabalho com a análise lingüística na escola. In: **Língua Portuguesa em debate**. AZEREDO, J. C. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 74-86.

ORLANDI, E. P. **O que é Lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PARANÁ. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: SEED/SUED, 1990.

PERFEITO, A. M. **Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema**. Projeto de pesquisa. Londrina: Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas/UEL, 2003.

_____. **Leitura e Produção de Textos: maneiras de ver, maneiras de dizer...**. 1999. 212 p. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras:Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____ . Gramática e Política. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 47-56.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em lingüística aplicada. In: **Lingüística e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, C. (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

SILVA, R. M. G. O reino das fábulas: de Esopo a Lobato. IN: **Outras Palavras: XIII Semana de Letras**. Maringá, p. 515-523, 2001.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa – uma abordagem pragmática**. Campinas: Papirus, 1995.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

ZAMPRONI, M. M. N. **Das histórias às rimas, a palavra brinca nas oficinas...** 2000, 138 p. – Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada/Ensino-aprendizagem de língua materna. Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá/PR.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna.** In: Acta Scientiarum 21(1): 79-88, 1999.

ANEXOS

Anexo 1: Textos Para Leitura

QUEM NAMORA

(Artur da Távola)

Quem namora agrada a Deus. Namorar é a forma bonita de viver um amor. Não namora quem cobra nem quem desconfia. Namora, quem lê nos olhos e sente no coração as vontades saborosas do outro.

Namora, quem se embeleza em estado de amor. A pele melhor, o olhar com brilho de manhã. Namora, quem suspira, quem não sabe esperar, mas espera, quem se sacode de taquicardia e timidez diante da paixão. Namora, quem ri por bobagem, quem entra em estado de música da Metro, quem sente frios e calores nas horas menos recomendáveis.

Não namora quem ofende, quem transforma a relação num inferno ainda que por amor. Amor às vezes entorta, sabia? E quando acontece o feito pra bom faz-se ruim. Não namora quem só fala em si e deseja o parceiro/a apenas para a glória do próprio eu. Não namora quem busca a compreensão para a sua parte ruim. O invejoso/a não namora. Tampouco o violento!

Namorados que se prezam têm a sua música. E não temem se derreter quando ela toca. Ou, se o namoro acabou, nunca mais dela se esquecem. Namorados que se prezam gostam de beijo, suspiro, morderem o mesmo pastel, dividir a empada, beber no mesmo copo. Apreciam ternurinhas que matam de vergonha fora do namoro ou lhes parecem ridículas nos outros.

Por falar em beijo, só namora quem beija de mil maneiras e sabe cada pedaço e gostinho da boca amada. Beijo de roçar, beijo fundo, inteirão, os molhados,os de língua, beijo na testa, no seio, na penugem, beijo livre como o pensamento, beijo na hora certa e no lugar desejado. Sem medo nem preconceito. Beijo na face e na nuca e aquele especial atrás da orelha no lugar que só ele ou ela conhece.

Namora, quem começa a ver muito mais no mesmo que sempre viu e jamais reparou. Flores, árvores, a santidade, o perdão, Deus, tudo fica mais fácil para quem de verdade sabe o que é namorar. Por isso só namora quem se descobre dono de um lindo amor, tecido do melhor de si mesmo e do outro. Só namora quem não precisa explicar, quem já

começa a falar pelo fim, quem consegue manifestar com clareza e facilidade tudo o que fora do namoro é complicado.

Namora quem diz: “Precisamos muito conversar”, e quem é capaz de perder tempo, muito tempo, com a mais útil das inutilidades e pensar no ser amado, degustar cada momento vivido e recordar palavras, fotos e carícias com uma vontade doida de estourar o tempo e embebedar-se de flores astrais. Namora, quem fala da infância e da fazenda das férias, quem aguarda com aflição, o telefone tocar e dá um salto para atendê-lo antes mesmo do primeiro trim. Namora quem namora, quem à toa chora, quem rememora, quem comemora datas que o outro esqueceu. Namora quem é bom, quem gosta da vida, de nuvem, de rio gelado e parque de diversões. Namora, quem sonha, quem teima, quem vive morrendo de amor e quem morre vivendo de amar.

(O Dia. Rio de Janeiro, 12 jun. 1990. p. 1, Caderno D)

TER OU NÃO TER NAMORADO? EIS A QUESTÃO

(Carlos Drummond de Andrade)

Quem não tem namorado é alguém que tirou férias não remuneradas de si mesmo.

Namorado é a coisa mais difícil das conquistas. Difícil porque namorado de verdade é muito raro.

Necessita de adivinhação, de pele, saliva, lágrimas, nuvem, quindim, brisa ou filosofia. Paquera, flerte, caso, transa, envolvimento, até paixão, é difícil. Mas namorado mesmo, é muito mais difícil.

Namorado não precisa ser o mais bonito, mas ser aquele a quem se quer proteger e quando se chega ao lado dele a gente treme, sua frio e quase desmaia pedindo proteção.

A proteção dele não precisa ser parruda, decidida ou bandoleira: basta um olhar de compreensão ou mesmo de aflição.

Quem não tem namorado não é quem não tem um amor: é quem não sabe o gosto de namorar.

Se você tem três pretendentes, dois paqueras, um envolvimento e dois amantes, mesmo assim pode não ter um namorado.

Não tem namorado quem não sabe o gosto da chuva, cinema sessão das duas, medo do pai, sanduíche de padaria ou drible no trabalho.

[...]

Não tem namorado quem faz pactos de amor apenas com a infelicidade ainda que rápida, escondida, fugida ou impossível de durar.

Não tem namorado quem não sabe o valor de mãos dadas, de carinho escondido na hora em que passa o filme, e de flor catada no jardim da vizinha e entregue de repente, de poesia de Fernando Pessoa, de Vinícius de Moraes ou Chico Buarque lida bem devagar, de gargalhada quando fala junto ou descobre a meia rasgada, de ânsia enorme de viajar para a Escócia ou mesmo de metrô, bonde, nuvem, cavalo alado, tapete mágico ou foguete interplanetário.

Não tem namorado quem não gosta de falar do próprio amor, nem de ficar horas e horas olhando o mistério do outro dentro dos olhos, quem não gosta de dormir agarrado, fazer a sesta abraçado, fazer compra junto, ficarem abobalhados pela lucidez do amor. Não tem namorado quem não redescobre a criança própria e a do amado e sai com ela

para parques, fliperamas, beira d’água, show do Milton Nascimento, bosques enluarados, ruas de sonhos ou musical da Metro.

Não tem namorado quem não tem música secreta com ele, quem não dedica livros, quem não recorta artigos, quem não se chateia do fato do seu bem ser paquerado, quem ama sem gostar, quem gosta sem curtir, quem curte sem aprofundar, quem nunca sentiu o gosto de ser lembrado de repente no fim-de-semana, na madrugada ou meio-dia de sol em plena praia cheia de rivais.

[...]

Não tem namorado quem confunde solidão com ficar sozinho e em paz, quem não fala sozinho, não ri de si mesmo e quem tem medo de ser afetivo, carinhoso.

Se você não tem namorado porque não descobriu que o amor é alegre e você vive pesando duzentos quilos de grilos e de medos, ponha a saia mais leve, aquela de chita, e passeie de mãos dadas com o ar. Enfeite-se com margaridas e ternuras e escove a alma de leves fricções de esperança.

De alma escovada e coração aberto, saia do quintal, da janela, de si mesmo e descubra o próprio jardim.

Acorde com gosto de caqui e sorria lírios para quem passe debaixo de sua janela.

Ponha intenções de sinceridade em seus olhos e beba o licor de contos de fadas. Ande como se o chão estivesse repleto de sons de flauta e do céu descesse uma névoa de borboletas, cada qual trazendo uma pérola falante a dizer frases sutis e palavras de galanteio.

Se você não tem namorado é porque ainda não enlouqueceu aquele pouquinho necessário a fazer a vida parar e de repente parecer que faz sentido.

Enlou-cresça!!!!!!!!!!!

A BELEZA NÃO É UM ATRIBUTO FUNDAMENTAL

(Luiz Alberto Py)

Entre os mitos do amor – não provados, porém muito acreditados – encontra-se o da beleza. Diz-se que a paixão pede a beleza para crescer e nosso querido poeta Vinícius de Moraes chegou ao extremo de afirmar: "*As feias que me perdoem, mas beleza é fundamental*". Já na descrição homérica da guerra de Tróia, atribuía-se o conflito à beleza de Helena, reforçando a crença no poder da estética e em sua importância para o florescimento do amor.

No entanto, as coisas não se passam bem assim na realidade. Se a beleza fosse imprescindível para o amor, onde ficariam todos os feios e as feias que conhecemos, provavelmente a maior parte da população? Eles precisariam perguntar ao poeta para que seria a beleza fundamental. Como a beleza é menos freqüente do que a feiúra, podemos presumir que a maioria formada pelos feios dê valor à qualidade que lhes é ausente e, por essa razão, haveria uma ponderável parcela de pessoas valorizando, até excessivamente, a beleza como qualidade importante na busca de um parceiro. Para confirmar essa hipótese, podemos tomar o exemplo do próprio Vinícius de Moraes, que certamente já não primava pela beleza na época em que criou a famosa frase.

Freqüentemente, vemos casais que nos chamam a atenção exatamente por serem singularmente díspares, pois, enquanto um é muito bonito, o outro é bem o contrário. É provável que isso se deva a um fenômeno bastante comum – a atração dos opostos. Tanto quanto uma pessoa feia pode valorizar a beleza como qualidade que busca em seu parceiro, a pessoa bonita pode se desinteressar por uma qualidade que, para ela, não passa de um dom natural, em geral escassamente apreciado por não ser fruto de um especial esforço, por não ser uma conquista, mas algo recebido, por assim dizer, de mão beijada.

Na verdade, se pensarmos friamente, a beleza – como característica desejada no parceiro que buscamos – deve vir numa posição não muito destacada, visto que existem muitas outras qualidades que são de fato mais fundamentais quando procuramos nosso companheiro de viagem pela vida. Honestidade, inteligência, capacidade de amar, diligência, generosidade, bondade, disciplina pessoal e saúde são algumas das qualidades que valorizam uma pessoa mais que simplesmente sua formosura. Daí a sabedoria popular afirmar que "beleza não põe mesa".

Não resta a menor dúvida de que a beleza abre as portas, facilita um primeiro contato, cria uma impressão favorável e uma predisposição positiva nas pessoas.Até

porque ela tende a ser vista como a expressão externa de algo interno, ou seja, mostra-se como uma prévia de qualidade a serem percebidas posteriormente. Tendemos a acreditar que uma pessoa é boa e inteligente simplesmente porque é bela. Isso, porém, pode se tornar uma faca de dois gumes na medida em que se passa a esperar um melhor desempenho e um maior leque de qualidades em uma pessoa, apenas pelo fato de ela ser bonita.

É muito comum encontrarmos entre as mulheres – como corolário do mito da beleza fundamental – um outro mito: o da capa de revista. Muitas mulheres tendem a ficar inseguras quando disputam um namorado com outra que consideram mais bonita ou quando percebem seu homem manifestar interesse por uma mulher do tipo “capa de revista”. Na imaginação, acolhem a idéia de que os homens tenderiam a procurar mulheres especialmente bonitas para serem suas parceiras, o que viria a se encaixar com a idéia de que a beleza seria mesmo a qualidade mais valorizada por eles. Podem até existir aqueles que colocam a beleza em primeiro lugar, mas é muito provável que sejam minoria. A maior parte dos homens está em busca de mulheres com outras qualidades consideradas mais fundamentais.

A qualidade de fato mais importante está na capacidade de cada indivíduo tirar partido dos aspectos positivos de sua aparência. Com isso, cada um de nós mostra que, mais fundamental do que ser bonito, é revelar uma atitude de amor, carinho e cuidado consigo mesmo. Isso pode ser percebido por sinais exteriores que, por serem realmente mais valiosos do que a beleza natural, acabam se confundindo com ela. O que acontece, muitas vezes, é que uma pessoa se torna atraente e nos parece bonita devido somente às suas outras qualidades.

(Revista *Caras, 0*2/3/95)

OU ISTO OU AQUILO

(Cecília Meireles)

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivi escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Anexo 2: Propagandas Publicitárias